

## **A Função da Escrita Criativa no Ensino da Língua Estrangeira**

**Marco Barbini**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no  
3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**outubro de 2015**

**Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Madeira e do Professor Doutor Rogério Miguel Puga, Professores Auxiliares do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.**

## **A Função da Escrita Criativa no Ensino da Língua Estrangeira**

**Marco Barbini**

Palavras-chave: criatividade, escrita criativa, textos literários, leitura, autoconfiança, motivação, ensino de língua estrangeira.

O presente relatório mostra de que forma a competência escrita de alunos de diferentes faixas etárias pode ser desenvolvida e melhorada através da implementação de aulas que estimulem a dimensão criativa dos alunos, sendo esta, ainda que em medidas diferentes, inata ao ser humano. O uso de *input* variado e a capacidade de o professor se familiarizar com a especificidade da turma são fundamentais para o sucesso final das tarefas de escrita criativa, pois esse sucesso depende da motivação do aluno face à tarefa apresentada. A prática repetida de tarefas de escrita criativa, ao apelar à sensibilidade do aluno, contribui também para o reforço da autoconfiança e da capacidade de pensamento crítico do mesmo, tornando, desta forma, o clima da sala de aula gradualmente mais favorável à aprendizagem. Tendo em conta que o desenvolvimento da competência da escrita passa pelo reforço da capacidade de leitura, o presente relatório revela como vários tipos de textos literários foram ‘trabalhados’ com base na criatividade dos alunos. Atraídos pela dimensão lúdica e subjetiva das tarefas de escrita criativa propostas, e determinados a traduzir as ideias em palavras, os alunos familiarizaram-se com aspetos específicos da língua/cultura estrangeira tornando possível, desta forma, conciliar as tarefas criativas realizadas com os conteúdos programáticos.

# **The Function of Creative Writing in Second Language Acquisition**

**Marco Barbini**

Key words: creativity, creative writing, literary texts, reading, motivation, second language acquisition.

The present thesis shows how the written skills of students of different ages can be enhanced by taking advantage of the different levels of creativity they all have. The variety of input used and the capacity of the teacher to understand the fundamentals of every group of students taps into their motivation to complete the task, which is crucial to triggering a creative response. Also, the repetition of creative written tasks, which appeals to students' sensitivities, strengthens both students' self-confidence and logical thinking skills, making the atmosphere of the classroom gradually more favourable to learning. As written and reading skills are interdependent, throughout the present thesis we explain how different kinds of literary texts can be used as starting point for creative tasks. Attracted by the playful and subjective dimensions that creative tasks involve, and determined to put their ideas into words, students manage to deepen specific linguistic/cultural aspects of the language making it possible for the teacher to reach expected curricular learning outcomes and objectives.

## Índice

Índice .....	5
I. A função da escrita criativa no Ensino da Língua Estrangeira .....	1
1. Para uma definição de escrita criativa .....	1
2. O conceito de criatividade .....	1
3. Contornos da personalidade criativa .....	6
4. A criatividade aplicada à escrita criativa .....	10
II. A escrita criativa nos programas de Língua Estrangeira .....	18
1. Análise do programa e do manual de Espanhol no ensino básico.....	18
2. Análise do programa e do manual de Inglês no ensino secundário .....	20
III. Prática de Ensino Supervisionada .....	22
1. Caracterização da Escola Secundária Quinta do Marquês .....	22
1.1. Descrição das turmas .....	24
1.1.1. 10º F .....	24
1.1.2. 9º B.....	25
1.1.3. 8º F .....	25
2. Ensino do Inglês.....	26
2.1. Observação das aulas .....	26
2.2. Lecionação.....	30
2.2.1. Planificação e materiais.....	30
2.2.2. Implementação na sala de aula.....	34
3. Ensino do Espanhol .....	36
3.1. Turma do 9º B.....	36
3.1.1. Observação das aulas .....	36
3.1.2. Lecionação.....	38
3.1.2.1. Planificação e materiais .....	38
3.1.2.2. Implementação na sala de aula .....	41
3.2. Turma do 8ºF.....	43
3.2.1. Observação.....	43
3.2.2. Lecionação.....	44
3.2.2.1. Planificação e materiais .....	44

3.2.2.2. Implementação na sala de aula .....	48
Conclusão .....	51
Obras Citadas .....	55
Anexos.....	58

## **I. A função da escrita criativa no Ensino da Língua Estrangeira**

### **1. Para uma definição de escrita criativa**

O presente capítulo divide-se em três secções e tem como objetivo refletir sobre as razões que tornam a escrita criativa num instrumento potenciador no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Existindo diferentes opiniões quanto à definição de escrita criativa entre os próprios professores, consideramos oportuno esclarecer, num primeiro momento, o conceito de criatividade e tentar explicar quais os fatores que a favorecem. Assim, na terceira secção, verificaremos de que forma fatores como a motivação e a variedade dos estímulos que a criatividade exige para se manifestar, entre outros, devem ser tomados em conta na implementação de tarefas de escrita criativa. Na segunda parte, optámos por analisar os traços comuns à personalidade criativa, entre os quais se incluem características como a autonomia, a objetividade na avaliação do trabalho realizado pelo próprio indivíduo e pelos outros e a resistência à crítica negativa, que são fundamentais para o desenvolvimento desejável da personalidade do aluno e, como teremos a oportunidade de verificar na última secção, também podem ser desenvolvidos através da prática repetida da escrita em sala de aula.

### **2. O conceito de criatividade**

A presente secção tem como objetivo definir o conceito de criatividade e explicar a forma como o mesmo pode ser aplicado à área do ensino. Com o fim de desenvolver o potencial dos alunos, é evidente que o docente, atualmente, não se pode limitar à simples transmissão de informações, mas terá que ajudar o aluno a desenvolver as suas capacidades de pensamento e de análise.

A partir da década de 70 do século XX, a Psicologia Cognitiva fornece uma abordagem fundamental na interpretação do funcionamento intelectual dos indivíduos.

O ser humano passa a ser estudado como um processador de informação, semelhante ao computador, recebendo, tratando e produzindo informação constantemente, sendo a sua inteligência conceptualizada como cognição que, por sua vez, consiste em duas partes: a inteligência convergente, tradicionalmente associada ao conceito do Q. I., e a divergência de raciocínios e de respostas, ou seja, a criatividade (cf. Morais 244).

Para entendermos melhor como estes dois fatores determinam a nossa forma de pensar, será útil analisá-los através da seguinte definição de Beyer (35):

whereas creative thinking is divergent, critical thinking is convergent; whereas creative thinking tries to create something new, critical thinking seeks to assess worth and validity in something that exists; whereas creative thinking is carried on by violating accepted principles, critical thinking is carried on by applying accepted principles. Although creative and critical thinking may very well be different sides of the same coin they are not identical.

De acordo com a definição que acabamos de citar, enquanto o pensamento crítico é convergente e tende a confirmar os princípios que o indivíduo vai construindo ao longo das suas experiências, o pensamento criativo é divergente e caracteriza-se por uma tentativa constante de procurar soluções originais e inovadoras. Estas duas componentes do nosso pensamento são, simultaneamente, contrárias e complementares entre si; daí que, como sublinha Crane (7), os estudantes necessitem de adquirir tanto a capacidade crítica como a criativa: “when reasoning fails, Imagination saves you! When intuition fails, reason saves you”.

Se Pascarella e Terenzini (118) definem o pensamento exclusivamente crítico como a capacidade de “identify central issues and assumptions in an argument, recognize important relationships, make correct inferences from data, deduce conclusions from information or data provided, interpret whether conclusions are warranted on the basis of the data given, and evaluate evidence or authority”, há que considerar o facto de a nossa capacidade de interpretação dos vários tipos de experiências que vivenciamos estar dependente da forma como os percebemos. Assim, se é verdade que o pensamento crítico se limita a uma correta interpretação e à análise dos dados de que o indivíduo já dispõe, sem contribuir para a criação de percepções novas e ampliadoras, é também possível inferir que uma forma de pensar



sobretudo crítica levará o ser humano a tomar decisões que são lógicas e coerentes com essas percepções iniciais restritas, mas que não serão necessariamente as mais adequadas. Podemos, portanto, afirmar que a criatividade – cuja essência reside na capacidade que o indivíduo tem em conseguir novas percepções, as quais serão, por sua vez, intencionais e seletivas em função dos interesses e das experiências pessoais do indivíduo – é, de facto, fundamental para tornar o nosso pensamento mais flexível e eficaz. Assim sendo, em contexto educativo é tarefa do docente contribuir para a ampliação da capacidade de percepção dos alunos através das várias atividades propostas; estas, além de ampliar a quantidade de percepções dos alunos, não os devem limitar a um único tipo de resposta, devendo antes estimulá-los através da valorização de ideias diferentes.

Como recorda De Bono (17), a criatividade, ainda que esteja presente em medida variável em cada indivíduo, deverá ser cultivada e desenvolvida. Obviamente, algumas pessoas são mais criativas do que outras, no entanto, através de uma prática contínua, a maioria delas conseguirá desenvolver a sua capacidade criativa, pois o talento e o treino enriquecem-se mutuamente. O elemento criativo, como instrumento facilitador da aprendizagem de uma segunda língua [cf. Secção 3], poderá, então, servir como estímulo para os estudantes que, numa fase inicial, possuam capacidades cognitivas muito variadas. De facto, apesar de a inteligência e a criatividade estarem relacionadas, uma pessoa com um nível de QI mais baixo poderá ter uma capacidade de pensamento (definida como a combinação entre pensamento lógico e criativo) mais eficaz do que outra pessoa com um nível de inteligência superior. A este propósito, recordamos que o estudo dos psicólogos Getzels e Jackson (cit. em Casal 942) demonstra que criatividade e inteligência são conceitos distintos. Efetivamente, a partir de um QI de 120<sup>1</sup>, criatividade e inteligência tornam-se duas variáveis autónomas, pelo qual não é necessário ser-se extraordinariamente inteligente para se ser criativo. Assim, atividades que ativem e exijam criatividade

---

<sup>1</sup> Os investigadores Getzels e Jackson descobriram que indivíduos com um QI muito baixo não podem ser criativos, mas que, a partir de um QI de 120, a criatividade e a inteligência apresentam-se como variáveis distintas.

permitirão valorizar aspetos que não estão diretamente relacionados apenas com a capacidade lógica do aluno, mas também com a sua habilidade de imaginar, desenvolver novas perceções e ver o mesmo tema de perspetivas diferentes. Esta tentativa de estimular os alunos de uma forma mais ampla dará origem a uma nova dinâmica no seio da turma, com base na ‘energia criativa’, nas possibilidades e limitações de cada indivíduo.

Uma das razões que explica a tendência geral dos professores para não considerarem o aspeto criativo da aprendizagem nas suas planificações deve-se à dificuldade na interpretação e avaliação do mesmo. De facto, a classificação dos elementos que definem um conceito é condição necessária para que este possa ser utilizado, e, como afirma Rhodes (310), “in the history of the sciences, every branch floundered until facts were organized and classified. After a classification system was devised, the branch advanced rapidly”. O mesmo autor (Rhodes 307) contribuiu para a sistematização da definição do ato criativo através da identificação dos seus quatro elementos principais, os ‘quatro Ps’:

o indivíduo (*person*), que contempla os aspetos da personalidade, do comportamento e dos hábitos da pessoa;

o processo (*process*), definido pela motivação, pela perceção e pelas estratégias de comunicação que o indivíduo usa ao longo do ato criativo;

o contexto social (*press*), que se refere às relações entre os indivíduos e o contexto em que o ato criativo se realiza; pode também ser definido como o ambiente psicológico no qual o sujeito está imerso; daí que, na sala de aula, a relação aluno-professor se torne numa das variáveis a ter em conta;

o produto (*product*), ou seja, a ideia inicial do indivíduo convertida em algo tangível (um texto, um quadro, ou uma escultura, entre outros).

Rhodes sistematiza os fatores subjacentes à criatividade, contudo, a sua teoria dos ‘quatro Ps’ é apenas uma simplificação do ato criativo, já que os quatro elementos que o definem trabalham em conjunto e sobrepõem-se constantemente, e, por isso, não podem ser analisados individualmente. Resumindo, a complexidade da

interpretação da criatividade prende-se com o facto de esta depender de fatores que são, simultaneamente, internos e externos ao indivíduo.

No entanto, a própria criatividade dos alunos nunca poderá ser um fim, mas terá que ter como objetivo principal a eficácia, pelo que é frequentemente avaliada com base na capacidade que estes têm para conseguir resolver um determinado problema. A esse propósito, Torrence (6) define criatividade como:

a process of becoming sensitive to a problem, deficiencies, gaps in knowledge, missing elements, disharmonies, and so on; identifying the difficulty; searching for solutions, making guesses, or formulating hypotheses about these deficiencies; testing and retesting these hypotheses and possibly modifying and retesting them; and finally communicating the results.

O autor reparte a totalidade do ato criativo em três fases principais: um primeiro momento, em que o estímulo é recebido; em seguida, um período de gestão durante o qual o indivíduo começa por delinear o problema; e um período conclusivo em que o indivíduo chega a uma solução e verifica a respetiva validade (Baker 176). Durante a fase intermédia, vários fatores intervêm, e, de entre os mais decisivos no que diz respeito à determinação de uma resposta criativa por parte do aluno, identificamos a presença de um ambiente criativo propício, o qual é caracterizado pelos respeito e encorajamento constantes de uma atitude independente e autónoma por parte do aluno, e para o qual é determinante o método de ensino adotado pelo docente (Jausovec 148). Tal como demonstrou Fisher (11), a criatividade aplicada ao ensino revela-se importante ao contribuir para o melhoramento do rendimento académico dos alunos:

research shows that when students are assessed in ways that recognize and value their creative abilities, their academic performance improves. Creative activity can rekindle the interest of students who have been turned off by school, and teachers who may be turned off by teaching in a culture of control and compliance.

Também no caso do ensino das línguas estrangeiras, independentemente da abordagem metodológica adotada, este poderá tornar-se mais eficaz se as atividades

propostas pelo docente conseguirem estimular tanto o pensamento crítico, como o pensamento criativo do aluno, através do uso da língua de chegada. Como afirmam Mirman e Tishman (64-5), o pensamento crítico e o criativo têm que ser ensinados não de forma isolada, mas sim como parte integrante da disciplina estudada, neste caso, no âmbito da língua estrangeira. De facto, o aluno terá que produzir ideias criativas e terá também que justificar estas últimas por meio do seu próprio pensamento crítico, através da elaboração de explicações lógicas e detalhadas. Mais uma vez, torna-se evidente a estreita ligação existente entre os pensamentos crítico e criativo, e será o equilíbrio entre ambos o fator que irá determinar uma forma de pensar que seja suficientemente aberta para a descoberta de tudo o que representa uma novidade e, em simultâneo, que seja suficientemente fiável para poder interpretar e seleccionar, de forma lógica, as informações contínuas provenientes do exterior.

A criatividade, para além de estimular a motivação do estudante, constitui uma forma eficaz de manter viva a comunicação entre as nossas experiências passadas e o nosso desejo constante de conhecer coisas novas que serão filtradas pela singularidade do nosso “olhar”, e, como recorda Ruggiero (97), “ser criativo significa combinar o nosso conhecimento com a nossa imaginação” (tradução nossa).

A criatividade, que nos permite inventar e descobrir novos mundos e que constitui uma característica da natureza humana, necessita de estímulos contínuos. A tarefa do docente consiste precisamente na “criação” de um ambiente de ensino favorável ao ato criativo caracterizado pela diversidade dos estímulos propostos (música, imagens, vários tipos de textos) e pela valorização de ideias diferentes e elas próprias criativas, na medida em que são originais e fruto de reflexão criativa e racional por parte do aluno, com base nas (e sendo fruto das) aprendizagens realizadas.

### **3. Contornos da personalidade criativa**

Na primeira secção analisámos, brevemente, como funciona a nossa capacidade cognitiva e a importância que tem a criatividade na nossa forma de pensar, pretendendo no presente subcapítulo descrever os traços normalmente associados à

personalidade criativa e a relevância que o reforço dos mesmos, através da prática reiterada da escrita criativa, tem no desenvolvimento do aluno, tanto a nível linguístico como da personalidade.

São vários os estudos que atribuem um conjunto de características específicas às pessoas criativas (Martindale 219-27), revelando que, apesar de ser possível reconhecer essas características em sujeitos criativos, estas não implicam a presença de criatividade. Assim, a definição de personalidade criativa é simultaneamente um conceito frágil, mas, no entanto, esclarecedor no domínio do estudo da criatividade.

As pessoas criativas destacam-se pela sua autonomia e pela capacidade de reflexão autónoma, sendo as várias decisões tomadas pelo sujeito criativo determinadas principalmente por convicções pessoais e não pela aceitação passiva de regras externas (Barron 92-4). No fundo, o ato criativo consiste na expressão da individualidade do sujeito e, conseqüentemente, na criação de algo diferente, capaz de romper com as expetativas. Assim, tarefas de tipo criativo, ao rentabilizar a imaginação do aluno, permitirão respostas muito diferentes entre si, sendo estas um reflexo direto da singularidade de cada estudante. Outra característica que emerge com frequência nas autoavaliações dos sujeitos criativos é o alto grau de autoconfiança (Gough 1398-405). Esse traço, juntamente com a autonomia, permite-lhes ser persistentes nas várias tarefas que realizam e desenvolver uma capacidade de resistência crítica a eventuais rejeições e insucessos que as criações podem suscitar durante meses, anos ou ao longo de toda uma vida (Martindale 213). De facto, ao produzir textos criativos que, por definição, permitem transmitir ideias pessoais (e logo originais), o aluno reforçará, gradualmente, o conhecimento de si próprio, tornando-se, assim, cada vez mais resistente à crítica dos colegas. Tanto a autoconfiança como a capacidade de não se deixar influenciar pela opinião dos outros são características que o aluno necessita de desenvolver; pois, apesar da sua jovem idade, ao final do nono ano, os alunos são chamados a tomar decisões cruciais como, por exemplo, a escolha da área científica que querem seguir. É, portanto, desejável estimular a criatividade nos alunos para que estes desenvolvam quer a autoconfiança e a capacidade de resistência crítica, quer as competências linguísticas e culturais na sala de aula de LE.

A crença em si e nas próprias ideias leva os sujeitos criativos a arriscar com maior facilidade. Contudo, como afirma Stenberg (cit. em Morais 239), tal “não significa jogar no escuro; há a conciliação deste risco com o sentido crítico, avaliando probabilidades e dificuldades, apenas não as tomando facilmente como impossibilidades”. Torna-se uma vez mais evidente a estreita relação entre pensamento criativo e crítico; pois, se o primeiro procura ampliar as nossas percepções e considerar o maior número de possibilidades à nossa disposição, o segundo ajuda-nos a prever os efeitos de determinada decisão. A capacidade para considerar soluções alternativas pode ser desenvolvida através da escrita criativa; se pensamos num contexto em que o aluno imagina estar perdido no meio de Madrid/Londres e tem à sua disposição apenas uma quantia limitada de dinheiro para sobreviver, o aluno será levado a tomar decisões, a planear o seu futuro próximo, e a utilizar o espanhol e/ou o inglês para conseguir solucionar este tipo de situação.

Se é verdade que a maioria das pessoas procura resolver problemas (“problem solving”), os indivíduos criativos têm uma aptidão não só para resolvê-los, mas também para encontrá-los. Este fenómeno, a que Merton (cit. em Morais 249) deu o nome de “problem finding”, consiste precisamente na criação ou descoberta de novos problemas. De acordo com Getzels (cit. em Morais 249), a aptidão para identificar problemas divide-se em duas partes que, apesar de refletirem alguma inquietude por parte do indivíduo criativo, são também fontes importantes de criatividade. Assim, por um lado, podemos identificar a capacidade que as pessoas criativas possuem para ‘engendrar’ problemas ou consequências problemáticas e, por outro, a sua apetência para descobrir problemas que já existem. Poderemos referir o exemplo de tarefas em que o aluno é chamado a redigir uma carta de reclamação num hotel devido à má qualidade dos serviços, atividade através da qual o aluno terá possibilidade de desenvolver este aspeto específico da criatividade ‘guiada’. É, portanto, oportuno relembrar que a escrita criativa é um exemplo de *purposeful writing* e é sempre mediada pelo professor; assim, ao rentabilizar o seu próprio potencial lúdico e pedagógico, a escrita criativa permite motivar os alunos a escrever e (re)criar situações do quotidiano.

Ao tentar analisar o que leva o sujeito criativo a criar, Amabile (39) afirma que é a motivação intrínseca que este sente face à tarefa criativa. A motivação surge quando o sujeito decide desenvolver a tarefa pelo interesse que nela encontra e não porque existem outras finalidades; daí que as várias atividades criativas propostas na sala de aula deverão ter em conta a especificidade e os interesses de cada turma, pois, se a tarefa não for motivadora para os alunos, a resposta criativa será penalizada. A memória funciona como uma enorme rede semântica, que é constituída por nódulos (conceitos) e ligações (as relações entre os conceitos). Bower (137) descobriu que quando são os nódulos relacionados com as emoções a ser estimulados, a propagação na rede mnésica percorre uma distância maior. Assim, autores como Colvin e Brunning (323-39) relacionaram a ativação mais forte dos nódulos emocionais com a capacidade de realizar associações mais distantes, improváveis e, consequentemente, mais criativas. Logo, será útil estimular o interesse do aluno sugerindo-lhe que, no texto produzido, inclua também imagens ou músicas que sejam significativos para ele e, obviamente, que estejam relacionados com o tema/conteúdo de texto pedido, nomeadamente, uma missiva através da qual o aluno imagina ser um treinador de futebol e tenciona melhorar o rendimento de um dos seus atletas, podendo incluir também uma música que considere apropriada para reforçar a sua ideia, por exemplo, “We are the Champions”, dos Queen.

Os indivíduos criativos caracterizam-se também pela sua curiosidade e por terem uma grande variedade de interesses. Sendo a criatividade o resultado de associações remotas e inesperadas, tornam-se fundamentais a quantidade e a diversidade dos nossos conhecimentos para estimular respostas criativas (Simonton 254). Desta forma, o professor será responsável não só por estimular o saber dos alunos através da riqueza dos materiais propostos em sala de aula, mas também por incentivar e alargar os seus interesses fora do contexto escolar (culturas espanhola e inglesa); daí que o professor deva indicar materiais autênticos que os alunos poderão consultar, de acordo com o seu gosto pessoal (filmes, músicas e tradições, entre outros). Contudo, Martindale (211-32) afirma que a influência do conhecimento na produção criativa pode nem sempre ser benéfica, isto é, um aprofundamento num domínio do conhecimento além de um determinado limiar poderá impedir a

flexibilidade cognitiva para associar informação de formas inovadoras. De facto, caso o indivíduo seja especializado numa única área, a tendência será para justificar as várias decisões tomadas de acordo com um único ponto de vista, penalizando, assim, uma capacidade de pensamento mais elástica e, conseqüentemente, criativa. A atenção enorme que as pessoas criativas revelam face ao mundo que as rodeia e que se explica através das características já analisadas da curiosidade, da variedade de interesses, da paixão pelo que fazem e da motivação intrínseca, permite-lhes, numa primeira fase, captar muita informação e, posteriormente, reutilizá-la para a construção do seu próprio mundo.

#### **4. A criatividade aplicada à escrita criativa**

A escrita criativa constitui uma das atividades disponíveis para o desenvolvimento da competência escrita. Apesar da comunicação na nossa sociedade se servir cada vez mais da imagem e, em geral, tender a privilegiar a oralidade, todos nós somos regularmente chamados a produzir textos escritos: apontamentos, mensagens, e-mails, ensaios e narrativas criativas, entre outros. A ideia de experimentar a eficácia da escrita criativa em sala de aula prende-se com a reticência generalizada dos alunos face às tarefas de escrita, que, por sua vez, revelam amiúde as dificuldades que os alunos têm na estruturação lógica do pensamento/texto e na produção de ideias que sejam originais e coerentes. A presente secção terá por objetivo explicar de que forma o uso da escrita criativa, ao rentabilizar a criatividade dos alunos, poderá facilitar a aprendizagem de uma língua estrangeira e também potenciar as capacidades de escrita do aluno. Procuraremos, numa primeira fase, esclarecer quais os elementos que intervêm no processo de redação de um texto, e, posteriormente, a forma como um ambiente criativo e uma metodologia definida permitem ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades que implica escrever numa LE.

Escrever é um processo complexo que exige a constante tomada de decisões. Na perspetiva do linguista Britton (39), as estruturas sintáticas e o léxico que o escritor possui determinam a construção do texto:



It is tempting to think of writing as a process of making linguistic choices from one's repertoire of syntactic structures and lexical items. This would suggest that there is a meaning, or something to be expressed, in the writer's mind, and that he proceeds to choose, from the words and structures he has at his disposal, the ones that best match his meaning.

Para além da organização lógica e coerente das ideias, ao escrever os alunos têm de aprender a lidar com as regras de funcionamento de uma língua diferente (gramática, sintaxe) e expressões idiomáticas, entre outros elementos.

No que se refere ao processo de construção de um texto criativo, o professor tem um papel fundamental na sua função de organizador das ideias, muitas vezes soltas, dos alunos. Sendo assim, uma questão essencial na abordagem à escrita criativa é a necessidade de esta se apoiar numa metodologia, pois não se trata de uma atividade meramente lúdica. O sucesso desta modalidade de escrita implica, assim, seguir as várias fases que levam à redação de um texto (planificação, textualização e revisão) e, ao mesmo tempo, desenvolver o espírito crítico do aluno. A este respeito, Leitão (31) refere que:

a prática da escrita criativa deve portanto estar ancorada a uma metodologia que privilegie um tratamento global do texto escrito, mas que permita aos estudantes, em simultâneo, a adoção de um percurso faseado e hierarquizado na sua atividade continuada de produção de textos. O que está em causa é sobretudo a possibilidade de cada redator se ver confrontado, passo por passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos desafios que lhe são lançados.

Recordamos que quando um aluno produz um texto imaginário, mesmo que 'guionado', é difícil traçar uma separação clara entre um texto criativo e um que não o é, sendo que o elemento criativo está presente em quase todos os tipos de texto que produzimos. Gomes (28) recorda que a expressão "escrita criativa" é pleonástica, pois a escrita é sempre fruto da criação. Contudo, podemos afirmar que existem textos que exigem graus de criatividade diferentes, de acordo com a liberdade de resposta conferida ao aluno. De facto, uma tarefa que prevê a descrição de um quarto a partir da imagem de um livro ou de uma obra de arte, por exemplo, será, à partida, menos

criativa do que a descrição de um quarto imaginário de um hotel em Barcelona que o próprio aluno desenhou. Como veremos na segunda parte, o facto de termos pedido aos alunos que criassem o 'ficcionalizassem' um espaço novo, que é um mundo possível construído pelos alunos, permitiu a estes últimos rentabilizar o seu pensamento criativo em função da atividade por nós proposta, com base em elementos linguísticos já aprendidos. Para identificarmos os fatores que os alunos deverão ter em conta nas atividades de escrita propostas em sala de aula, será útil refletir tanto sobre os processos que intervêm na redação de cada texto, como na função que a criatividade do indivíduo desempenha nestes. Na fase da planificação, o escritor forma uma representação interna e normalmente abstrata daquilo sobre o que quer escrever e essa representação não se apresenta necessariamente sob forma de palavras. Essa mesma fase envolve outros subprocessos, o principal dos quais consiste na formação de ideias que emanam de informações depositadas na memória do escritor. As informações poderão apresentar-se dissociadas entre si, tornando-se portanto fundamental um outro subprocesso, ou seja, o da organização da informação. Para esse processo é fundamental o papel que desempenha o pensamento criativo, sendo que este é o responsável pelo agrupamento das nossas ideias e pela formulação de novos conceitos. Outro subprocesso que tira partido da criatividade do aluno é a definição dos objetivos antes e ao longo da redação do texto. Ao escrever, o indivíduo muda constantemente os seus objetivos e com eles surgem novas ideias que, por sua vez, irão criar objetivos mais complexos. Este conjunto de processos contribui para a transformação das ideias iniciais do sujeito em palavras que, pouco a pouco, irão constituir o texto final. A fase conclusiva da redação do texto é a revisão, momento em que o escritor lê e avalia o que produziu. É curioso notar como o momento da revisão, normalmente associado à fase final da criação de um texto, leva frequentemente a nova planificação e redação. Assim, torna-se evidente como os processos que regulam a escrita (planificação, redação, revisão) não seguem uma ordem fixa, mas alternam continuamente. O conhecimento que o escritor tem sobre o tema, os objetivos da tarefa e as limitações que o texto vai apresentando determinam a evolução da produção escrita. Podemos portanto afirmar que a escrita, ao criar constantemente novos objetivos e ideias, é um processo ao longo do qual o escritor desenvolve o seu

conhecimento e se apodera gradualmente das estruturas da língua que vai aprendendo, praticando e até produzindo, no caso de neologismos e trocadilhos.

Se, por um lado, vimos que os processos que regulam a escrita são transversais a todo o tipo de textos, por outro, a atividade da escrita criativa pressupõe a ‘criação’ de um ambiente especial na sala de aula. Posto que a criatividade necessita de ser estimulada, a produção do texto escrito será apenas o momento conclusivo de um percurso mais amplo, marcado pela motivação e pelas aprendizagens de estruturas linguísticas por parte do aluno, e a prática do uso das mesmas na produção escrita final. De facto, as atividades propostas procurarão estimular as várias inteligências<sup>2</sup> dos alunos para que eles possam ter o maior número possível de ideias sobre um determinado tema. Tal objetivo poderá ser atingido através da realização de atividades complementares à escrita como, por exemplo, o desenho ou a música. O uso de estímulos variados (música, fotos, excertos de filmes, textos de vários tipos) permitirá não só estimular ideias, mas também introduzir e consolidar o léxico e as estruturas necessárias para escrever na língua estrangeira.

De seguida, procuraremos analisar brevemente tanto materiais específicos, como fragmentos de vídeos, poemas, músicas, como os procedimentos necessários à implementação da escrita criativa na sala de aula. Para desenvolver atividades através de vídeos, é possível selecionar excertos dos mesmos para que o aluno se possa familiarizar com as dinâmicas da história e caracterizar as respetivas personagens. Num segundo momento, o vídeo pára e os alunos criam, através da sua própria imaginação, a continuação do fragmento projetado. Com o fim de encorajar respostas espontâneas, é conveniente dar aos alunos um período de tempo em que o objetivo será deixar fluir as ideias e partilhá-las com colegas e professor. Esta fase é fundamental por várias razões: permite ao aluno ter ideias e discuti-las, e, ao usar a língua, o aluno poderá corrigir erros linguísticos, devendo gerar-se uma atmosfera relaxada, divertida e, logo,

---

<sup>2</sup> Gardner (3-12) afirma que o conceito de inteligência, tradicionalmente definido através de testes de QI, não é suficiente para descrever a grande variedade de habilidades cognitivas humanas que, por sua vez, podem ser categorizadas em nove grupos principais (lógico-matemática, musical, linguística, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial).

favorável ao ato criativo. Relativamente à avaliação deste tipo de textos, o professor poderá considerar os seguintes parâmetros: a riqueza lexical e a adequação linguística do texto produzido, a originalidade do uso da língua e das ideias face ao tipo de tema, e também a correção em termos de ortografia, gramática e organização textual. A vantagem neste tipo de escrita será a motivação do aluno para criar e posteriormente ler e comentar a sua própria produção escrita, debatendo-a ainda com colegas. A utilização de fragmentos de vídeos, além de desenvolver as quatro habilidades da língua, apresenta a vantagem de permitir introduzir temas culturais e também de fazê-lo através de um suporte com que os alunos estão familiarizados e que, em geral, apreciam, como veremos na segunda parte do nosso trabalho.

A poesia é outro material que permite promover a escrita criativa. Depois de discutir o tipo de linguagem da poesia e a importância que o som de cada palavra tem especialmente neste tipo de texto, o professor passa a identificar, numa poesia concreta, as principais figuras retóricas e o efeito que estas provocam no leitor. Para destacar a dimensão rítmica própria de textos poéticos, poderá ser útil refletir sobre o conceito de ritmo através de algumas músicas. Assim, depois de interpretar as características formais da poesia e de enfatizar a importância que nela tem o ritmo, o professor poderá retirar uma parte da poesia e pedir aos alunos que a completem ao seu gosto, podendo os textos produzidos e transformados ser lidos em voz alta. Será também possível discutir a originalidade das ideias apresentadas e refletir sobre a importância de cada palavra para o ritmo do texto.

Outro fator decisivo para motivar os alunos nas suas tarefas de escrita criativa prende-se com a partilha dos vários textos produzidos. Dessa forma, cada aluno poderá, ao mesmo tempo, dar e obter *feedback*. Esta estratégia é fundamental por duas razões: por um lado, permite a quem escreve obter um parecer objetivo de alguém que não está emotivamente envolvido no texto, por outro, oferece a oportunidade, a quem der o *feedback*, de desenvolver tanto o seu próprio sentido crítico como a sua sensibilidade na avaliação do trabalho de terceiros. Assim, a criação de um ambiente favorável à escrita - caracterizado pela valorização de ideias diferentes, pela riqueza do *input* fornecido e pela partilha dos textos produzidos - será da responsabilidade do professor. As características que rodeiam o ambiente criativo e as

várias fases que levam à construção do texto permitirão desenvolver nos alunos maiores autonomia, espírito crítico, objetividade e tomada de decisões mais arriscadas, características analisadas na secção anterior.

Tendo em conta o envolvimento emocional que o ato criativo implica, torna-se evidente que o objetivo da escrita criativa é duplo: por um lado, desenvolver a competência escrita, e por outro, permitir ao escritor descobrir a sua própria interioridade. Como advoga Santos (35), “escrever de forma criativa é como abrir uma janela para dentro, para se descobrir a si próprio em matéria de criatividade.” Sendo o ato criativo o resultado direto de um momento de inspiração, numa fase inicial será preferível deixar fluir as ideias enquanto o aspeto formal deverá ser tido em conta apenas posteriormente. Como afirma Mancelos (25): “o erro faz parte do processo de aprendizagem, tanto quanto o êxito. Não se pode temer o falhanço [fracasso], sob pena de o aprendiz nunca experimentar, nem sair da zona de conforto.”

Leitão (31) recorda que a escrita criativa tem duas vertentes: conteúdo e a forma, e, enquanto proposta de trabalho dirigida a estudantes, a escrita criativa pretende desenvolver uma prática de escrita personalizada e eficaz, tanto ao nível da substância, como da forma. Logo, a escrita criativa não deixa de ser uma ferramenta que os professores têm à sua disposição para transmitir e consolidar aspetos mais concretos da língua estrangeira como, por exemplo, os conteúdos gramaticais e lexicais, ou o uso de expressões idiomáticas e *collocations*. Além disso, cada exercício de escrita criativa será pessoal, desde o ponto de vista dos conteúdos, mas terá de se sujeitar aos aspetos formais do tipo de texto sugerido pelo professor.

Assim, a leitura e a análise de vários géneros textuais servirão não só para oferecer aos alunos um modelo de referência, que poderão seguir, mas também para promover a leitura de obras literárias de qualidade. Através da leitura e da análise dos clássicos procurar-se-á sensibilizar o aluno face à dimensão estética da língua e do seu uso, pois as capacidades de leitura e de interpretação de uma obra são cruciais para a redação informada de um texto, afirmando Gomes (27):

quem tenha experiência continuada de escrita sabe ler de outra maneira - sabe chegar-se a um texto como se ele fosse um brinquedo com que se pode justamente brincar a sério, mas também desmontar, para perceber como é feito,

para que serve cada peça do organismo, e o que está lá a fazer. Porque isso que aprendeu ao desmontar o brinquedo lhe vai servir obviamente quando quiser construir o seu próprio brinquedo.

Ao constituir-se como instrumento de reflexão sobre a relação que o indivíduo vai construindo com o mundo que o rodeia, a prática repetida da escrita criativa contribuirá para o gradual enriquecimento do domínio da língua estrangeira. Como recorda Gomes (27) “só escrevendo-a é que a Língua se mostra realmente por dentro nas suas múltiplas subtilidades, nas suas expressões idiomáticas, em toda a sua complexidade.” O conjunto de atividades de escrita proposto deverá procurar favorecer o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos face ao uso da língua, que passa a ser vista como veículo privilegiado de diálogo e de reflexão pessoais na ligação dos sujeitos à vida e ao mundo (Leitão 30). Essas atividades, ao apresentarem desafios cada vez maiores em termos de complexidade, constituem não apenas um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico (sobretudo no que toca ao despertar de ideias nos estudantes e ao estímulo da sua imaginação em todo o processo e esforço de transposição das suas próprias ideias para o papel), como também uma poderosa ferramenta de desenvolvimento pessoal. Se a escrita é uma tentativa constante de cada autor encontrar um equilíbrio entre a sua capacidade de gerar ideias e de transpô-las para palavras, tornar-se-á interessante ver até que ponto o interesse pelo tema e pelos estímulos propostos levarão o aluno a experimentar o potencial da língua. Sendo a linguagem humana uma tentativa de interpretação do mundo que nos rodeia, é evidente que a cada texto produzido corresponde também a construção de uma nova realidade. O exercício da escrita criativa é, portanto, uma experiência ampliadora, visto que permite abrir um conjunto de possibilidades à luz das quais o mundo do escritor poderá ser redefinido, e transmite aos estudantes que o mundo em que vivemos não tem que ser necessariamente como se nos apresenta (Leitão 33).

Apesar de todos os seus benefícios, a escrita criativa, nas aulas de língua estrangeira, poderá apresentar também algumas limitações tanto para os alunos, como para o professor. Ao apelar à sensibilidade do aluno, é possível que este não se sinta confortável e inspirado ao longo do processo da escrita, pois, sendo a escrita criativa uma atividade que implica constante autorreflexão, necessita de estar inserida

num contexto em que o escritor reconheça que as suas ideias são valorizadas e estimuladas. Logo, um ambiente em que o aluno se sinta ameaçado pela opinião dos colegas penalizará respostas de tipo criativo. Dependendo o sucesso do texto criativo das ideias que os alunos conseguirem produzir, a atividade de escrita que, por um lado, exija a reflexão pessoal do aluno mas que, por outro, não o consiga motivar, torna-se pouco criativa. Dada a seletividade do indivíduo no que diz respeito aos seus interesses, torna-se complicado para o professor encontrar tarefas capazes de estimular todos os alunos da mesma forma. Assim, preparar atividades de escrita criativa exige uma planificação minuciosa que tenha em conta a especificidade da turma. Outro fator que o professor terá que considerar é o facto de as atividades de escrita criativa (planificação, redação, revisão e partilha dos textos) serem também afetadas, por vezes, pela falta de tempo, devendo o professor assegurar-se que os alunos têm tempo útil e o gerem de forma a obter os melhores resultados possíveis.

Como procurámos demonstrar ao longo da presente secção, a escrita criativa auxilia o aluno a ultrapassar determinadas barreiras (o bloqueio criativo, a falta de autoconfiança e motivação, a sensação de inutilidade da escrita, entre outros) que o uso da língua estrangeira acarreta através da criatividade que é inata a cada discente. Assim sendo, o conceito de criatividade, aplicado à prática da escrita, entende-se como uma tentativa de explorar a singularidade e a liberdade do indivíduo através da proposta de temas pelos quais o mesmo se sinta naturalmente motivado. De facto, a escrita criativa envolve componentes distintas: a afetiva, a linguística e a cognitiva. Sobre o nível afetivo, autores como Castillo e Hillman (30-1) afirmam que a escrita criativa é motivadora, dá prazer e promove a autoconfiança, pelo que vivenciar uma forma de escrita que permita uma interação íntima entre língua, interesses pessoais e contexto cultural contribui para o desenvolvimento linguístico e cultural do aluno. Além disso, um maior grau de motivação reflete-se numa atitude, por parte do aluno, mais favorável ao processo de aprendizagem. Ao nível linguístico, a escrita criativa permite introduzir léxico, experimentar estruturas sintáticas novas, pois estas atividades pressupõem respostas abertas. Devido à natureza variada dos textos produzidos (histórias, poemas, diálogos), o aluno deverá constantemente esforçar-se por encontrar o registo linguístico que melhor se adapta ao tipo de texto em questão.

Ao nível cognitivo, a escrita criativa, por ser espontânea, promove a reflexão por parte do indivíduo, que deverá conseguir organizar as suas ideias de acordo com as estruturas linguísticas à sua disposição. Em conclusão, podemos afirmar que o domínio de uma língua está relacionado com a capacidade que o indivíduo tem de ser criativo e de conseguir responder, de forma espontânea, a situações que não lhe são familiares; daí que a escrita criativa poderá ser um instrumento potenciador no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

## **II. A escrita criativa nos programas de Língua Estrangeira**

### **1. Análise do programa e do manual de Espanhol no ensino básico**

A escrita criativa é uma modalidade de escrita que procura motivar o aluno através da sua própria imaginação. Posto que o estágio pedagógico se enquadra num contexto escolar em que tanto os alunos como os professores têm que se guiar por um programa e um manual, consideramos oportuno analisar, ainda que brevemente, o papel que a escrita ocupa no programa do ensino básico de Espanhol e, paralelamente, a forma como o manual promove a competência escrita. De acordo com as indicações dadas pelo programa, o aluno, através das atividades propostas pelo professor, deve “desenvolver a própria autoconfiança, espírito de iniciativa, sentido crítico, criatividade, sentido de responsabilidade e autonomia” (Ministério da Educação 7). Como vimos no capítulo anterior, todos estes traços da personalidade do aluno podem ser estimulados através da prática repetida da escrita criativa e, visto que as atividades de escrita criativa oferecem enorme flexibilidade em termos de respostas possíveis e tendo em conta o facto de que são tarefas que implicam autorreflexão, torna-se evidente que o aluno será constantemente estimulado a descobrir-se a si mesmo através, também, do confronto de ideias com os colegas. No programa, o conceito de criatividade é-nos indicado como um dos pontos a trabalhar na sala de aula; ainda assim, não há indicações claras sobre como este objetivo pode ser atingido, tornando-se, uma vez mais, evidente a dificuldade implícita à definição e implementação do conceito de



criatividade. Tendo em conta que, como concluímos no capítulo anterior, a escrita é sempre em alguma medida criativa, passamos agora a uma análise sucinta das atividades de escrita propostas nos manuais para medir até que ponto oferecem as condições para que os alunos sejam criativos. Os vários manuais de Espanhol do ensino básico, em geral, apresentam como tarefa final de cada unidade a produção escrita de vários tipos de texto: *post it*, entrevistas a personagens famosas, simulação de diálogos numa loja, narração de histórias, entre outros. Contudo, devido ao facto de que cada manual procura servir milhares de alunos em todo o país, falta, nas tarefas propostas, a dose de especificidade que só o conhecimento direto de um determinado grupo de alunos permite atingir. Assim, por um lado, o professor poderá contar com o apoio do manual, por outro, deverá usar o conhecimento que tem de uma determinada turma para tornar as atividades ainda mais motivadoras. O que sentimos que falta nos manuais *¡Ahora Español! 1 e 2* é, essencialmente, o uso da criatividade nas atividades que levam à tarefa de escrita. Como defendemos no capítulo anterior, escrever é um processo amplo, que envolve vários momentos além da escrita. Portanto, se é verdade que o manual apresenta *input* variado tanto de carácter visual como auditivo e que constantemente procura despertar o conhecimento prévio do aluno (relembramos que tornar uma tarefa relevante para o aluno é crucial para obter respostas criativas), também é verdade que raramente lhe proporciona situações em que o aluno se sinta encorajado a usar a própria imaginação. Por exemplo, numa atividade em que se pretende introduzir vocabulário sobre os objetos que encontramos num quarto e que tem como tarefa final descrevê-lo, o manual apresenta uma imagem que ao aluno não diz nada. Se, numa fase inicial, o manual propusesse a foto de um hotel de cinco estrelas e, depois, desse a possibilidade ao aluno de desenhar, através da sua imaginação, um dos seus quartos, o exercício em si tornar-se-ia muito mais apelativo. Uma atividade deste tipo permitiria desenvolver a criatividade do aluno através do desenho, introduzir vocabulário relevante para o aluno e, ainda, introduzir conteúdos culturais (imagem inicial de um hotel de 5 estrelas numa cidade espanhola). Relativamente aos textos literários usados no manual, o seu uso parece bastante limitado, provavelmente devido à dificuldade de adaptar um texto literário às exigências do conteúdo gramatical da aula. Ainda assim, textos literários, como, por exemplo, poemas, deveriam aparecer nos manuais sendo que são representações

máximas do potencial da língua. Aliás, este tipo de texto permite uma aproximação direta aos conteúdos culturais e, de acordo com o programa, os mesmos deviam ser uma prioridade do ensino da língua estrangeira sendo que: “ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam” (Ministério da Educação 5). Em linha geral, notei um certo cuidado nos manuais no que diz respeito ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas, sendo que a maioria dos exercícios procura tornar o conteúdo relevante para o aluno. Na mesma medida, consideramos interessantes algumas das atividades propostas por contemplarem o recurso à interdisciplinaridade. Por exemplo, o manual *¡Ahora Español! 1* propõe uma atividade em que os alunos são chamados a elaborar uma página web da escola e lhes é sugerido pedir ajuda ao professor de informática. Este tipo de atividade, que prevê a interdisciplinaridade, ao criar ligações entre áreas de saber distintas, promove, em simultâneo, a criatividade. Num dos meus planos de aula, por exemplo, pedi ao professor de Artes que ajudasse os alunos a representar visualmente o diabo e o anjo que têm em si e, numa segunda fase, usei os desenhos como ponto de partida para a tarefa escrita final em que cada aluno imaginava um diálogo interior entre o diabo e anjo sobre um determinado tema. Em conclusão, consideramos que o manual e o programa analisados oferecem um válido ponto de partida no que diz respeito às tarefas de escrita que, de alguma forma, são sempre criativas. No entanto, será tarefa do professor tornar as atividades do manual ainda mais motivadoras, numa primeira fase, através da análise das personalidades dos alunos e, posteriormente, com a adaptação e introdução de *input* que tenha em conta a especificidade da turma.

## **2. Análise do programa e do manual de Inglês no ensino secundário**

No que diz respeito ao programa de Inglês do ensino secundário, voltamos a encontrar muitos dos pontos analisados na secção anterior, pois, a escrita é sempre uma das habilidades a trabalhar em sala de aula. Os alunos são chamados a interpretar e produzir textos de vários tipos, sendo a lógica, a coerência e a adequação do registo

utilizado os critérios que o programa indica como cruciais na produção de um texto escrito. Quanto à personalidade do aluno, este deverá continuar a desenvolver as suas singularidade e capacidade crítica. Como vimos no presente capítulo teórico, tarefas de escrita criativa permitem introduzir novo léxico, experimentar estruturas sintáticas cada vez mais complexas, tratar temas culturais da língua estudada e também desenvolver características específicas da personalidade do aluno. O programa não é muito claro no que diz respeito à metodologia a utilizar no ensino da escrita, pois limita-se a indicar as várias etapas que levam à redação de um texto (preparação, desenvolvimento, avaliação) deixando ao professor liberdade para implementar atividades de escrita no seio da turma: “Pretende-se, assim, que o professor desenvolva um trabalho fundamentado em opções metodológicas refletidas, resultantes da observação dos contextos específicos em que desenvolve a sua atividade” (Moreira et al. 11). Este último ponto remete para a necessidade de o professor aceitar essas linhas de referência do programa, e, simultaneamente, mudar e reajustar constantemente a sua metodologia, de acordo com as características da turma.

O manual *Link up to you! 10º ano* adotado pela escola em que realizámos a nossa Prática de Ensino Supervisionado, apresenta várias tarefas de escrita que, por sua vez, se traduzem em graus de dificuldade distintos: textos descritivos, argumentativos e artigos de jornal, entre outros. No que diz respeito à criatividade, encontramos atividades marcadamente criativas dada a liberdade de resposta que pressupõem, nomeadamente, uma tarefa em que o aluno deve procurar informações sobre uma cidade europeia e seleccioná-las de acordo com os seus interesses antes de redigir um texto descritivo. Também são propostas atividades escritas de “role play” que, ao dar a possibilidade ao aluno de fingir ser outra pessoa, implicam um claro esforço criativo. Provavelmente devido ao facto de os alunos do ensino secundário terem um domínio de língua mais desenvolvido, o manual apresenta vários textos literários, como, por exemplo, poemas, o que permite introduzir temas culturais do interesse dos alunos. Tal como no manual de Espanhol referido na secção anterior, as atividades propostas no manual de Inglês do secundário procuram constantemente despertar o conhecimento prévio do aluno. Em conclusão, o programa reconhece a

escrita e o desenvolvimento de uma forma de pensar crítica e criativa como elementos cruciais para o crescimento equilibrado do aluno. O manual, em linhas gerais, apresenta *input* variado que, por sua vez, servirá de base aos planos de aula do professor. Ainda assim, o professor será o único ator capaz de ajustar os diferentes materiais à especificidade da turma, guiando, desta forma, as respostas criativas dos alunos.

### **III. Prática de Ensino Supervisionada**

#### **1. Caraterização da Escola Secundária Quinta do Marquês**

A Escola Secundária Quinta do Marquês, criada pela Portaria 587/93, de 11 de junho, e fundada em 1993, situa-se na União das Freguesias de Oeiras e São Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias, concelho de Oeiras. Desde o ano letivo de 2007/2008 que a Escola tem vindo a funcionar com base em contratos de autonomia, contando já com dois períodos de vigência (2007-2011 e 2012-2015), o primeiro celebrado com a Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, e o segundo com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DEGstE), conforme previsto no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e demais legislação aplicável. Também é de salientar o facto de a Escola ter feito parte do Programa de Modernização das Escolas Secundárias, uma intervenção da Parque Escolar que veio dotar o estabelecimento de ensino de melhores condições estruturais. No âmbito deste projeto, lamentavelmente, ficou por construir o Bloco F, onde estava prevista a criação de sala e bar de alunos, serviços de papelaria e reprografia, associação de estudantes, refeitório e instalações gimnodesportivas.

A oferta escolar estende-se do 7º ao 12º ano, sendo que no ensino secundário predominam os cursos gerais e científico-humanísticos, na área das ciências e tecnologias, artes visuais, ciências socioeconómicas e línguas e humanidades. Existe

ainda a oferta de um curso profissionalizante na área de Multimédia. A população escolar discente é constituída por cerca de 1100 alunos, divididos entre o 3º ciclo do ensino básico (cerca de 500 alunos, divididos em 18 turmas) e o ensino secundário (cerca de 600 alunos, divididos em 21 turmas). Relativamente ao corpo docente, este é composto por 100 professores, dos quais 80% pertencem ao quadro da Escola e mais de metade leciona há mais de 20 anos, o que se traduz num corpo docente bastante experiente. A escola conta ainda com o apoio de cerca de 40 outros profissionais não docentes, nomeadamente assistentes operacionais, assistentes técnicos e uma técnica superior (psicóloga).

A zona envolvente é urbana, marcadamente residencial, dotada de equipamentos públicos, comércio, serviços e transportes, encontrando-se rodeada por parques empresariais, maioritariamente ligados à investigação científica e tecnológica, o que terá a sua relevância aquando da análise das habilitações literárias dos pais dos alunos. Quarenta e dois por cento dos pais de alunos do ensino básico têm formação de nível superior e vinte por cento completaram o ensino secundário. Profissionalmente, cerca de quarenta por cento exerce funções de nível superior e intermédio.

Diríamos que os alunos da Escola Secundária da Quinta do Marquês são de classe média, destacando-se dados curiosos como o facto de noventa e nove por cento possuir computador e internet em casa e oitenta e nove não beneficiar de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar, segundo dados presentes no Relatório de Avaliação Externa de que a escola foi objeto no ano letivo de 2013/2014. Também nesse sentido o Contrato de Autonomia celebrado a 01.09.2012 e que tem por base a avaliação interna de 2011/2012, realça que as taxas de abandono e de insucesso escolar dos alunos são reduzidas. Assim, por exemplo, no ano letivo de 2011/2012, a média global de aproveitamento no ensino básico era de 3,79 enquanto, no ensino secundário, rondava os 15 valores. É curioso ainda notar que, por exemplo, no ensino secundário, cerca de 60 alunos integram o Quadro de Mérito, o que significa que esses alunos, inscritos pela primeira vez na totalidade das disciplinas, obtiveram média superior a 17,5 valores, sem obter qualquer classificação inferior a 12 valores, sendo

de salientar igual tendência no 3º ciclo do ensino básico. Nesse mesmo Contrato de Autonomia (6) lê-se:

Reconhece-se que hoje a Secundária Quinta do Marquês apresenta taxas de abandono quase inexistentes; baixas taxas de retenção; padrões de avaliação interna de frequência que parecem estar estabilizados; boas médias de resultados de exame, acima da média nacional; preocupação da escola não só com os resultados académicos, mas também com boas aprendizagens e a formação dos alunos.

É nesse contexto escolar privilegiado, sobretudo à luz da realidade de muitas das escolas da Grande Lisboa, que desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES).

### **1.1. Descrição das turmas**

#### **1.1.1. 10º F**

O 10ºF é uma turma composta por 24 alunos, dos quais 16 elementos são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A média de idades da turma ronda os 15 anos. No que toca ao percurso escolar da turma e tendo em conta que se trata de um grupo a iniciar o ensino secundário, podemos desde já salientar que a maioria dos alunos (12) já se encontrava a frequentar a Escola Secundária Quinta do Marquês desde o 7º ano, embora em turmas diferentes. Os restantes elementos provêm da Escola Secundária de Oeiras (5), Colégio dos Maristas de Carcavelos (3), da Escola da Madorna (3) e ainda um estudante da Escola Secundária de Massamá.

Relativamente ao sucesso/insucesso escolar do 10ºF até ao início do ano letivo em que decorreu a PES, podemos referir que a média do 3º ciclo apresentada pelos alunos se situava no nível 3, existindo no entanto uma estudante com nível 5 a todas as disciplinas à excepção de Educação Física (M.) e quatro alunas a apresentar nível 4 na maioria das disciplinas (A., J., A., M.). Encontramos também três alunos a contar

com repetências (M., M. e M.) e uma estudante (T.) abrangida pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, porquanto é uma estudante com necessidades educativas especiais. Em termos comportamentais e apesar de alguns elementos da turma apresentarem atitudes desviantes no 3º ciclo, que levaram a falta disciplinares, atividades programadas de integração e ainda casos de suspensão, no decorrer do ano letivo da PES o comportamento da turma foi melhorando, podendo ser caracterizado como satisfatório. O aluno mais problemático revelou-se ser o J., o qual destabilizava frequentemente as aulas e ultrapassou o número máximo de faltas permitido em todas as disciplinas, acabando por ser retido no fim do ano.

Fundamental para o compreensão das dinâmicas da turma foi a ajuda dada pela orientadora do estágio na vertente de Inglês que assumiu também as funções de diretora de turma do 10º F. Tal colaboração permitiu-me não só conhecer a turma em profundidade, como compreender melhor as funções que cabem a um diretor de turma, tendo acompanhado a professora em reuniões, conselhos de turma e na preparação e análise da documentação necessária aos processos dos alunos.

#### **1.1.2. 9º B**

A turma do 9º B é composta por 27 alunos, dos quais 14 são do sexo masculino e 13 de sexo feminino, rondando a média de idade os 14 anos. Nesta turma existem dois elementos com necessidades educativas especiais.

Uma das características mais marcantes da turma é sua heterogeneidade, registando-se resultados muito díspares entre os vários alunos e disciplinas. A turma apresentou sempre um ritmo lento e pouca autonomia na realização das tarefas.

#### **1.1.3. 8º F**

A turma do 8º F conta com 28 alunos dos quais 16 são de sexo masculino e 12 de sexo feminino. A média de idades encontra-se nos 13 anos existindo um elemento com necessidades educativas especiais.

Apesar do aproveitamento académico mediano da turma, esta destaca-se pela sua sociabilidade e entusiasmo tanto entre os seus membros, como face ao corpo docente.

## **2. Ensino do Inglês**

### **2.1. Observação das aulas**

A observação é um dos pontos-chave da PES, cujo intuito é formar professores capazes de refletir, de forma científica e crítica, sobre a prática docente. Assim, os primeiros meses de estágio tiveram como objetivo principal analisar, através do uso de grelhas de recolha de dados, aspetos específicos do ensino e da sala de aula. Os dados recolhidos nesta fase da PES tornaram-se fundamentais para a continuação positiva da mesma, sendo que as informações adquiridas permitiram ajustar tanto as planificações, como a atitude face à especificidade das turmas em questão.

Um dos primeiros pontos que chamou a minha atenção no contexto de sala de aula prende-se com aspetos mais gerais, como a organização do quadro e a gestão do tempo por parte da professora orientadora. Em relação ao uso do quadro, sobretudo na fase inicial da aula, reparei que a transcrição da data, do número da aula e do sumário permitem à turma não só adquirir uma rotina que facilita a organização e sequenciação dos conteúdos lecionados, mas também ajuda os alunos a concentrarem-se na aula que vai começar. Outro dado de grande utilidade prende-se com a atitude e predisposição dos alunos no que diz respeito a certos dias da semana e a horários da aula. As aulas do primeiro e do segundo blocos das segundas-feiras demoravam mais tempo a começar devido aos vários atrasos, e contavam com uma participação moderada mas constante por parte dos alunos. Por outro lado, as aulas



do terceiro e quarto blocos das quartas-feiras, ao começar depois do recreio, tornavam-se, geralmente, mais difíceis de gerir, sendo o nível de energia e de agitação dos alunos bastante superiores, o que implicava também o uso de estratégias diferentes por parte da professora, como veremos na continuação do presente capítulo.

Gradualmente, as minhas observações passaram a focar-se no comportamento específico daqueles alunos com uma personalidade mais dominante dentro da turma e na correta gestão do mesmo, pois esse aspeto era crucial para o bom funcionamento das aulas que em breve iria lecionar. Apesar de existir um equilíbrio entre os vários elementos da turma, tornou-se evidente, desde o início do ano letivo, que três alunos (J., T. e R.) eram os líderes reconhecidos da turma e que o seu comportamento determinava o sucesso/ mau funcionamento da aula. Com o objetivo de medir o impacto desses alunos relativamente ao resto da turma, utilizei uma grelha que visava analisar o número e a qualidade das intervenções feitas ao longo dos 90 minutos por parte de cada um desses três alunos. Os resultados mostram que, juntamente, esses discentes somam um número de intervenções superior ao do resto da turma. As respostas dadas pelos três alunos não se limitaram ao simples “Yes” ou “no”, o que revela uma segurança que não vem apenas da confiança com a língua inglesa (nível mediano), mas sobretudo da sua posição de líderes no seio da turma. A grelha revela também que as participações inadequadas ao longo da aula vêm principalmente de um dos alunos indicados (J.), aluno com um percurso académico e contexto familiar delicados, como analisámos no ponto dois do presente capítulo.

Tendo em conta a especificidade da turma 10º F, o facto de ter tido um primeiro contacto com a mesma através da ‘simples’ observação das dinâmicas da aula permitiu colocar-me numa posição vantajosa relativamente a quem, desde o primeiro momento, tem que lecionar e avaliar os alunos. De facto, ao longo dos primeiros meses, aos olhos da turma eu era apenas mais um aluno, o que facilitou um relacionamento espontâneo. A minha função, além de observar as aulas, era ajudar os alunos em algumas das tarefas propostas pela professora, o que permitiu aos membros da turma mais desconfiados deixar de me percecionarem como uma ‘ameaça’. Uma das grelhas usadas neste período do estágio refere o número de vezes em que os

alunos pediram, voluntariamente, a minha ajuda, e os dados revelam que a desconfiança inicial deu progressivamente lugar à curiosidade e finalmente à confiança, elemento que é crucial para a realização de tarefas de escrita criativa. As grelhas indicam que o pedido de ajuda por parte da maioria dos alunos foi aumentando.

Sendo o 10º F uma turma que, desde o meu primeiro contato com a escola, me foi descrita como complicada em termos de comportamento, decidi observar a forma como a professora lidava com as atitudes inadequadas dos alunos, pois, como vimos na primeira parte, muito do sucesso das tarefas de escrita criativa, que apela à sensibilidade dos alunos, passa pela criação de um contexto de sala de aula onde ideias diferentes possam ser partilhadas sem receios. É interessante notar como, das várias estratégias usadas pela professora com o objetivo de manter a disciplina e a serenidade na sala de aula, a ironia, o silêncio e a não confrontação foram as ferramentas mais eficazes. Pelo contrário, quando a professora optava por repreender algum dos alunos, especialmente J., o resultado final era sempre negativo. De facto, o comportamento inicial indesejado, passados poucos minutos, era reforçado. Tendo em conta o caso de J., aluno considerado ‘problemático’, tanto pelo número de faltas, como pela atitude provocadora face aos professores e aos colegas, considero que a professora ‘geriu’ eficazmente o comportamento do aluno na sala de aula. A docente, ao contribuir com uma atitude dinâmica e positiva para a atmosfera da aula e ao não atribuir qualquer importância às provocações de J., levou a turma a participar ativamente e com entusiasmo nas atividades propostas, reduzindo, assim, a capacidade do J. de destabilizar as aulas. Destaco ainda o sorriso e a simpatia da professora como poderosos instrumentos capazes de contagiar e, logo, ‘conquistar’ a turma.

No que diz respeito à primeira fase da PES, considero interessante a evolução da minha relação com a turma, para a qual contribuíram também os minutos conclusivos das aulas, pois deram-nos a oportunidade de partilharmos interesses comuns, por exemplo, a paixão pelo futebol. Esse espaço destinado ao diálogo aberto com a turma foi essencial para que os alunos conseguissem, gradualmente, separar os dois momentos da aula: a parte da lecionação e o diálogo mais informal. Apesar de

aspectos como a participação mais repetida e insistente por parte de alguns alunos se manterem, a partir do segundo mês de estágio, a atmosfera na sala de aula tornou-se cada vez mais positiva e favorável à aprendizagem uma vez que, a minha presença não alterou a dinâmica da sala de aula e os alunos desenvolveram uma vontade de me impressionar favoravelmente enquanto turma, aspecto que se manteve ao longo do ano académico e que permitiu a realização de tarefas de escrita criativa num contexto favorável.

Além dos aspetos comportamentais da turma, chamaram-me a atenção as preferências dos alunos face às atividades e aos materiais didáticos propostos. Foi nesta fase que, ao constatar a reticência da turma perante as atividades de escrita, escolhi o tema do presente relatório, ou seja, a escrita criativa como elemento potenciador da aprendizagem de uma segunda língua. De facto, os resultados dos primeiros testes do ano mostram que as pontuações das produções escritas em geral tinham penalizado as notas finais, revelando os textos produzidos uma escassa organização lógica das ideias e um uso limitado da língua.

Assim, com o objetivo de desenvolver a capacidade de escrita dos alunos, comecei por focar-me no impacto de cada tipo de suporte didático utilizado na sala de aula pela professora. Na maioria dos casos, as atividades mais apreciadas tinham por base vídeos ou músicas. Por outro lado, exercícios de gramática e de leitura/interpretação de textos do livro causavam desinteresse e impaciência por parte dos alunos. Posto que a criatividade necessita de ser estimulada de formas diferentes e que a competência escrita passa também pela nossa capacidade de leitura, analisei os dados recolhidos para depois estruturar as minhas planificações, que contemplaram a diversidade no que diz respeito aos materiais utilizados, a saber: vídeos, músicas, imagens, textos escritos e obras literárias, entre outros.

A observação das atividades propostas pela professora permitiu-me também familiarizar-me com os diferentes níveis de domínio da língua dos alunos e com os vários graus de autoconfiança dos mesmos. Sobretudo na oralidade, a grelha usada mostra que os alunos com um nível de inglês mais baixo tendem a dar respostas curtas e pouco arriscadas, enquanto os discentes com um nível de língua mais elevado dão respostas mais completas e pessoais, o que revela, na maioria dos casos, um grau de

autoconfiança superior. A consciência do nível de língua e a confiança dos alunos permitiu-me, numa segunda fase da PES, adaptar a dificuldade das minhas perguntas ao tipo de aluno em questão, na tentativa constante de homogeneizar os níveis de participação e desenvolver a autoconfiança em contexto de sala de aula.

## **2.2. Lecionação**

### **2.2.1. Planificação e materiais**

A escolha do tema e dos materiais da primeira aula por mim lecionada teve em conta todas as informações adquiridas ao longo das observações. Após conferenciar com a professora Mendes e considerando o facto de que cada aula minha teria de contemplar os conteúdos previstos no programa, considerámos que *Body Costumisation* seria um tema adequado para começar, pois, apesar de abordar assuntos potencialmente delicados, considerámos que os métodos utilizados atualmente para modificar o corpo poderiam chamar a atenção de alunos adolescentes.

Os materiais que escolhi para essa aula foram imagens de famosos que tinham decidido modificar o seu próprio aspeto físico de formas diferentes. O objetivo era que os vários elementos da turma, ao reconhecer e comparar as várias personagens representadas nas imagens (o tema gramatical da aula eram os adjetivos comparativos e superlativos), pudessem responder com sucesso às minhas perguntas e, assim, começar a reforçar a sua própria autoconfiança a qual, como destaca Gough, torna-se fundamental para a realização desejável de tarefas de escrita criativa.

Na primeira lição, uma das minhas prioridades foi despertar a criatividade da turma, que, na tarefa final, foi estimulada a produzir um texto através do qual os alunos imaginaram um tipo de *body costumisation*. Tendo em conta que, como destaca Crane, o pensamento criativo está sempre associado à nossa capacidade lógica, no texto realizado foi pedido aos alunos que também justificassem as suas escolhas. Desta forma, o conteúdo da aula, ao conceder grande espaço de participação aos

alunos e ao permitir-lhes mostrar o seu agrado pelo tema tratado, levou a que eles se dessem a conhecer e permitiu, paralelamente, a minha transição para o meu novo papel — que, a partir desse momento, não se limitaria à observação, mas incluiria também a lecionação — fosse o mais natural possível.

Se no início da PES tentei utilizar materiais capazes de encontrar o consenso da turma (imagens, vídeos, entre outros), a partir da terceira aula, que dava início a uma nova unidade didática composta por três blocos de noventa minutos, comecei gradualmente a introduzir *input* que, apesar de não ser à partida apelativo para os alunos, me ajudaria, num segundo momento, a potenciar a sua competência escrita, nomeadamente através da leitura e da interpretação de vários tipos de textos. O tema da unidade didática prendia-se com o facto de cada língua, ao veicular mensagens culturais específicas, não ser um meio de comunicação inocente. Os materiais propostos permitiram a análise da figura do (i)migrante, que, ao ver-se imerso numa língua/cultura diferente, tem como único refúgio seguro a sua própria identidade. Ao longo dessa unidade didática, foram utilizadas também dois poemas “The New Colossus”, de Emma Lazarus, e “What am I after all”, de Walt Whitman, que, para além de introduzir conteúdos culturais relevantes, permitiram enfatizar, através da leitura em voz alta, a função da musicalidade das palavras principalmente nos textos poéticos. O poema “What am I after all”, cuja mensagem remete para a importância que o nosso nome tem em lembrar-nos quem somos e de onde viemos, foi o ponto de partida para uma nova atividade de escrita criativa. Sugerimos aos alunos que reinventassem a última estrofe do poema, o que implicou, tanto uma reflexão sobre os conteúdos previamente analisados, como um esforço criativo que permitisse a cada aluno expressar a relação entre o seu nome e a sua identidade (percecionada pelo próprio). A tarefa de escrita proposta foi enriquecida através do uso de uma imagem, cuja interpretação ajuda a refletir sobre o tema proposto, ou seja, a importância das nossas ‘raízes’. Como refere Simonton, a riqueza do *input* torna-se, uma vez mais, fundamental para estimular associações originais e, logo, criativas. Concluímos a aula com a leitura em voz alta dos textos produzidos, pois o momento da partilha é fundamental para potenciar, através do *feedback* dado e recebido, tanto a capacidade

de juízo, como a de resistência à crítica negativa, ambos aspetos já analisados no capítulo relativo à descrição da personalidade criativa.

Na mesma unidade didática foi proposto outro exercício com o objetivo de estimular a criatividade dos alunos. A aula específica visava refletir sobre a forma como a falta de comunicação, que não depende unicamente do domínio da língua, mas sim da nossa capacidade de escutar e interpretar significados, leva à propagação de estereótipos. Uma vez criada a ligação com a aula anterior e sublinhada a ameaça que podem representar os estereótipos para os imigrantes, perguntei à turma quais poderiam ser as consequências de uma comunicação ineficaz num país com tantas etnias diferentes como os Estados Unidos. Finalizada esta atividade, que levou os alunos a formular hipóteses as quais, por sua vez, combinaram os pensamentos lógico criativo, seguiu-se a projeção de um excerto do filme *Crash*, que retrata esse mesmo tema, ou seja, o impacto dos estereótipos na sociedade americana. Ao longo do debate que seguiu a projeção do filme, os alunos mostraram-se participativos e interessados nos temas raciais tratados, o que também se refletiu na variedade e originalidade das respostas dadas através da atividade de escrita criativa proposta e em que os alunos, após uma rápida caracterização das personagens, criaram a continuação da parte do vídeo projetada. Mais uma vez, a enorme liberdade de resposta dada pelo tipo de exercício permitiu aos alunos entrar no filme e criar, desta forma, uma ponte direta entre o tipo de *input* apresentado e o mundo que os rodeia.

No decurso de outra unidade didática, numa aula cujo tema era o avanço da tecnologia e, sobretudo, as redes sociais, comecei por caracterizar, com a ajuda da turma, as várias redes sociais e introduzir o tema gramatical da aula, o *past perfect*, através de uma listagem irónica das vantagens e desvantagens das *social networks*. Numa segunda fase, projetei um *powerpoint* em que se representavam alguns dos momentos-chave na história da tecnologia, desde a invenção da internet até à criação das redes sociais. Após um primeiro momento de debate com a turma, em que comentámos brevemente o impacto de cada uma das inovações presentes na imagem projetada, pedi aos alunos que redigissem individualmente uma mensagem no *Twitter*, em que tinham que comparar duas das invenções colocadas no *power point* e explicar de que forma estas tinham mudado as suas vidas. Este tipo de tarefa de escrita criativa

não só conferiu uma enorme liberdade de resposta aos alunos, como também lhes ofereceu a oportunidade de experimentar um registo de escrita muito específico, ou seja, o de redigir uma mensagem para o *Twitter*. O exercício permitiu aos alunos também partilhar informações pessoais e, por vezes, delicadas. Por exemplo, um aluno referiu a importância do Skype para manter o contacto com o seu pai, quando este se ausenta do país em trabalho.

Como explica Leitão, as tarefas de escrita criativa constituem também o momento conclusivo de um percurso mais amplo. Assim, numa das atividades de preparação para a produção escrita final, que ‘pedia’ o uso do condicional, optámos por introduzir o conteúdo gramatical das *If clauses* através de músicas que apresentassem diferentes tipos de condicional. Os alunos, após refletir sobre as regras de formação do conteúdo gramatical da aula em questão, tiveram que completar os textos das várias músicas através da sua imaginação. Mais uma vez, tornou-se evidente o potencial da criatividade, a qual pode ser despertada através de inúmeros tipos de *input* e permite, ao mesmo tempo, trabalhar conteúdos culturais, gramaticais, sem retirar ao aluno a possibilidade de ser o protagonista.

A última atividade de escrita criativa que implementei com a turma 10º F visava exercitar a capacidade argumentativa dos alunos através da análise e da sucessiva redação de diálogos entre objetos. Esta tarefa de escrita criativa parte do pressuposto de que também os objetos têm uma personalidade e uma consciência que veiculam significados simbólicos específicos; neste caso, a carta representa o antigo modo de comunicação, enquanto o *e-mail* remete para o mundo da tecnologia. Através do diálogo, os dois objetos visam expressar e defender a sua própria visão do mundo e, paralelamente, explicar de que forma esta é mais válida do que as demais. Nesta tarefa os alunos foram chamados a desconstruir o texto, pois identificaram as premissas, os argumentos e os factos utilizados por cada um dos objetos para suportar a sua posição. Assim, numa primeira fase, a análise do diálogo criativo deu aos alunos a possibilidade de abordar, de forma eficaz e divertida, aspetos concretos que regulam o processo de escrita e, finalmente, permitiu-lhes reutilizar esses mesmos conhecimentos para a redação do seu próprio diálogo criativo.

### 2.2.2. Implementação na sala de aula

Se é verdade que os primeiros meses de observação me ajudaram bastante a entrar em contato com a turma e a entender as suas dinâmicas, também é evidente que a minha lecionação e a preciosa presença da professora orientadora na sala de aula permitiram descobrir e, também, corrigir aspetos específicos da minha forma de ensinar como, por exemplo, a projeção da voz, a clareza das instruções dadas e a forma de introduzir tarefas de escrita criativa, entre outros.

Na aula inicial sobre o *Body customisation*, em que comecei por apresentar e comparar imagens de famosos, os alunos, dada a familiaridade do e o interesse pelo tema, participaram com entusiasmo desde o início da aula. Na atividade em que os mesmos tiveram que inventar um tipo de *Body customisation* e explicar o porquê da sua escolha, após um primeiro momento de entusiasmo, os alunos começaram a partilhar as suas ideias revelando, em simultâneo, vontade de dar-se a conhecer e contribuindo, assim, para a criação de um ambiente de sala de aula gradualmente mais familiar. Se, nas duas primeiras aulas, a minha prioridade foi familiarizar-me e motivar os alunos através de planos de aulas mais simples e de conteúdos e materiais que motivem os alunos, a partir da terceira aula, o meu objetivo principal tornou-se o reforço da competência escrita dos alunos que passaria, inevitavelmente, pelas suas capacidades de leitura e de interpretação de vários tipos de textos. Esta mudança nas minhas planificações exigiu um grau mais elevado de atenção por parte dos alunos, que, como a maioria dos jovens, privilegiam o mundo digital, em detrimento da leitura de livros (em papel ou em formato digital). De facto, os textos propostos permitiram introduzir temas culturais, refletir sobre os matizes do uso da língua e também estiveram na origem de debates interessantes como, por exemplo, o porquê de algumas línguas sobreviverem e outras se extinguirem. Por outro lado, a discussão desses mesmos textos revelou a dificuldade que os alunos têm em trabalhar fontes escritas, o que tornou evidente também a falta generalizada de hábitos de leitura.

A função da escrita criativa ao longo destas aulas foi a recuperação de conteúdos culturais e linguísticos adquiridos e a sua readaptação de acordo com a criatividade e a experiência de cada aluno. A atividade de escrita criativa com base na



poesia de Whitman permitiu refletir sobre a importância que o nosso nome tem em lembrar-nos quem somos, e foi, não apenas apreciada pelos alunos, mas também lhes foi útil para discutir, a partir de uma perspetiva pessoal, temáticas atuais, nomeadamente a importância das nossas raízes. Foi nesta fase da PES que me consciencializei da utilidade da análise de textos literários e, em simultâneo, do grau de esforço e da quantidade de tempo que essa atividade implica. Assim, após refletir com a professora titular, concluímos que, sendo o texto literário pouco familiar para os alunos, tornava-se fundamental que o professor verificasse, com maior frequência, o grau de atenção dos primeiros e que valorizasse, de forma mais vinculada, a sua participação positiva.

No decorrer de outra aula, os alunos tiveram que continuar um excerto do filme *Crash*, imaginando o que se passaria de seguida na ação da narrativa fílmica. As respostas dadas foram, por um lado, muito diferentes entre si e, por outro, mostravam consciência e preocupação por parte dos alunos face ao problema da convivência entre etnias diferentes, o que revelava a reflexão da turma sobre os conteúdos adquiridos nas atividades precedentes. Os debates anteriores estimularam ideias úteis para a realização desta tarefa final de escrita criativa. De facto, como refere Leitão, esta modalidade de escrita não deixa de ser uma ferramenta à disposição do professor para transmitir, de forma original, os conteúdos programáticos, enriquecendo-os e tornando-os mais apelativos através da singularidade dos alunos, que após adquirir informação e debater os diferentes pontos de vistas sobre o tema, foram chamados a inventar, através da sua própria criatividade, a continuação do excerto do filme.

Como já tinha previsto durante a fase de planificação, ao introduzir o conteúdo gramatical das *If clauses* através da imagem de um homem a voar e de canções cujas letras incluem vários tipos de condicional, o interesse dos alunos foi imediato. Nesta aula, comecei por perguntar aos discentes quais são as razões que permitem ao homem voar. O leque de respostas foi amplo, indo da resposta mais racional (um homem voa se apanhar um avião), à mais criativa (o homem poderia voar caso passasse um exame na escola). Os exemplos fornecidos pelos alunos e a seleção de excertos de canções que apresentavam o tema das *if clauses* foram o ponto de partida para retirar as regras gramaticais do condicional. Numa fase sucessiva, os alunos

tiveram que completar o texto das canções propostas combinando as regras gramaticais aprendidas no passo anterior com o poder da sua própria imaginação. Assim as atividades de escrita criativa permitiram abordar, de forma eficaz e simultânea, vários aspetos, como a gramática, os conteúdos culturais, a musicalidade da língua e, logo, a competência escrita.

A última atividade de escrita criativa que implementei com a turma 10º F visava exercitar a capacidade argumentativa. Devido ao facto de algumas atividades criativas serem muito abstratas para alguns alunos, é sempre importante fornecer exemplos antes de os alunos iniciarem a tarefa. Assim, a turma começou por ler o diálogo entre dois objetos e, em seguida, foi chamada a identificar as várias estratégias linguísticas utilizadas no mesmo. Atraídos pelo conteúdo irónico do texto estudado, os alunos mostraram-se participativos ao longo da fase de análise e também responderam com entusiasmo quando lhes foi pedido que redigissem, em casa, outro diálogo entre um *e-mail* e uma carta. Dada a dificuldade em avaliar até que ponto os alunos apreciam ou não atividades de escrita criativa, consideramos oportuno referir que, quando os trabalhos de casa implicavam um esforço criativo, em media, a percentagem de alunos que os fazia aumentava.

### **3. Ensino do Espanhol**

#### **3.1. Turma do 9º B**

##### **3.1.1. Observação das aulas**

A fase de observação das turmas de espanhol começou em Novembro devido à contratação tardia do professor/orientador. Ao longo da restante parte do ano letivo, tive a oportunidade de partilhar ideias, materiais e dados sobre as turmas do 9º B e do 8º F, não só com o meu orientador, mas também com dois colegas estagiários, o que

me ajudou a refletir, uma vez mais, sobre a importância de criar relações sólidas e abertas ao diálogo como ponto de partida para crescer enquanto profissional.

No que se refere à turma do 9º B, o número de aulas à disposição para a leção foi reduzido (apenas três blocos de 90 minutos), não só porque esta turma tinha uma única sessão por semana de 90 minutos, mas também porque o número total de aulas tinha que ser repartido entre o professor titular e os três estagiários. Esta condição revelou-se vantajosa, pois permitiu a partilha de pontos de vista diferentes entre profissionais que se encontravam no mesmo momento da sua formação, mas apresentou também algumas limitações no que diz respeito ao conhecimento da turma e, simultaneamente, à criação de uma ligação mais próxima com a mesma.

Como no caso da turma de Inglês, um dos primeiros aspetos que observei foi o tempo efetivo de leção à disposição, de acordo com o dia da semana e o horário; ao ter apenas um bloco de 90 minutos por semana, nos primeiros dois períodos das quartas-feiras, observei que as aulas começavam sempre com atrasos, o que limitava o tempo útil a 80 minutos, aspeto este que considerámos nas planificações. No que se refere às estratégias usadas pelo professor, com o objetivo de manter a disciplina na sala de aula, revelou-se interessante observar como o facto de o professor mudar de posição dentro da sala de aula ajudava a acalmar a turma. Também apontámos a capacidade de variar a intensidade do tom da voz como uma das armas mais poderosas para captar a atenção dos alunos.

Ao longo das várias aulas, observámos as preferências da turma em termos de atividades propostas; por exemplo, verificámos que as tarefas que previam a leitura em voz alta não deveriam ter uma duração superior a dois minutos, pois, a partir daí, os alunos começavam a mostrar sinais de impaciência. O aspeto da leitura interessou-me especialmente porque esta é uma das competências que mais potencia a capacidade de escrita e também porque a partilha dos textos criativos redigidos seria um dos pontos cruciais das minhas planificações. A fase de observação permitiu também tomar consciência dos vários níveis de língua presentes no seio da turma. Assim foi notório que só uma minoria dos alunos usava o espanhol como meio de comunicação, enquanto a maioria preferia o português. Por ser professor estrangeiro,

usei o facto de não ser português como desculpa para incentivar os alunos ao uso do espanhol sempre que possível, com o intuito de me incluir nos seus debates e, logo, criar uma relação mais próxima entre nós. Também observámos que a heterogeneidade da turma a nível de língua refletia-se em atitudes às vezes indelicadas entre os mesmos alunos; assim, durante as várias observações, foquei-me nas capacidades linguísticas de cada elemento da turma, o que me permitiu, ao longo das minhas aulas, adaptar o tipo de pergunta à especificidade do aluno, garantindo, desta forma, a cada aluno, a possibilidade de responder positivamente e de impressionar favoravelmente os restantes colegas.

Após várias observações da turma do 9º B, eu e os meus colegas concordámos em destacar a falta de participação como uma das características mais acentuadas neste grupo, o que também tornava mais difícil perceber se a turma estava a acompanhar ou não os vários momentos da aula; foi nesta fase de observação que decidimos preparar atividades mais curtas e capazes de fornecer um *feedback* imediato. Sempre no sentido de obter um *feedback* direto por parte dos alunos, achámos útil deixar o sumário da aula para a fase conclusiva, para que fossem os alunos a fazer o esforço de reconstruir os vários conteúdos lecionados. Dada a reticência do 9ºB em participar com entusiasmo nas aulas, sobretudo a nível de oralidade, concluímos que planificações com base na realização de tarefas de escrita criativa daria aos alunos a possibilidade de se expressar de forma mais segura e, assim, ir adquirindo a confiança necessária para participar ativamente nas aulas de língua espanhola.

### **3.1.2. Lecionação**

#### **3.1.2.1. Planificação e materiais**

A primeira aula lecionada à turma do 9ºB coincidiu com o início da unidade *El trabajo ennoblece al hombre*. O tema do mundo laboral foi a ocasião para apresentar conteúdos de tipo cultural, através da comparação entre a situação laboral em

Espanha e Portugal, o que também permitiu, numa segunda fase, explicar quais são e como funcionam os mecanismos que regulam o acesso ao emprego, nomeadamente, os momentos da entrevista de trabalho e da redação de uma carta de motivação.

Após analisar, através de um vídeo, as respostas dadas por uma jovem espanhola numa entrevista de trabalho, procurámos chamar a atenção dos alunos para dois aspetos: o tipo de perguntas que podem surgir ao longo de uma entrevista e, consequentemente, a importância de selecionar o tipo de informação que o entrevistado dá através das suas respostas. Este exercício de análise e seleção da informação, que tinha por base um vídeo, foi também o ponto de partida para refletir sobre como a seleção da informação é fundamental quando escrevemos. Assim, na tarefa de escrita final, os alunos foram chamados a redigir uma carta de motivação, em resposta a um anúncio de trabalho, em que explicassem as razões da sua candidatura. Considerando os escassos contatos com a turma do 9ºB, por altura da primeira aula por mim lecionada a este grupo, optei por sugerir uma tarefa que enfatizasse mais o aspeto lógico e da utilidade da escrita, pois tarefas em que o elemento criativo seja preponderante implicam o conhecimento profundo da especificidade e dos interesses da turma. Contudo, como afirma Torrence, o nosso pensamento é sempre fruto tanto da componente crítica, que age de forma lógica e de acordo com as informações que já temos à disposição, como da criativa, que permite obter soluções originais e inesperadas. A carta redigida pelos alunos incluía tanto o aspeto lógico, que tinha por base as informações obtidas por estes após a leitura do anúncio e a discussão do vídeo, como o criativo, que consistia na capacidade de cada aluno tornar a sua própria candidatura mais convincente, através de ideias originais e criativas. O objetivo da tarefa proposta foi o de refletir sobre os mecanismos que regulam a escrita como, por exemplo, a seleção e organização da informação, mas também sobre a capacidade de escrever de uma forma mais pessoal e, logo, eficaz. A unidade didática *El trabajo ennoblece al hombre*, a qual se insere numa fase inicial do meu contato com a turma, teve como finalidade consciencializar os alunos para a utilidade de dominar a competência escrita e de considerá-la, também, como meio facilitador no acesso ao mundo laboral.

Numa fase mais avançada do meu relacionamento com a turma, optámos por propor uma tarefa de escrita criativa em que os alunos foram chamados a redigir um monólogo interior, pois esta aula foi dada num momento conclusivo do ano académico, em que o grau de confiança e de conhecimento da turma já permitiam exigir-lhe um esforço de autorreflexão superior. De acordo com Freud, cada indivíduo está sujeito a dois tipos de forças que são, por sua vez, contrárias e complementares; por um lado, temos a nossa consciência, ou seja, o *Superego*, que nos leva a agir de forma moral e, por outro, o *Id*, a parte do inconsciente, que procura aproximar-nos a ações consideradas transgressivas. Cada um destes lados da nossa individualidade luta constantemente para obter o controlo total sobre as nossas decisões. O aspeto mais interessante desta tarefa de escrita criativa deve-se ao facto do *Id*, ao ser uma parte intrínseca ao ser humano, conseguir individuar os pontos fracos do indivíduo conseguindo, assim, destruir gradualmente as defesas que o *Superego* vai construindo.

Assim, a presente tarefa de escrita criativa, ao ter como protagonistas partes distintas do mesmo sujeito, permite praticar a capacidade dialética do escritor. Também, ao transpor a voz da nossa consciência em forma escrita, esta adquire uma forma tangível tornando-se, logo, mais fácil de gerir. Como refere Leitão, a escrita criativa baseia-se na capacidade de o aluno se interrogar e se descobrir; o diálogo de consciência é portanto uma experiência que permite ao escritor conhecer e lidar com o amigo-inimigo que vive dentro de si. Dado o esforço que implica a redação de um monólogo interior, tentei facilitar a tarefa dos alunos através da variedade de *input* apresentada. Comecei por projetar a citação de Unamuno “Qué es el mundo real sino el sueño que soñamos todos; el sueño común?” em que se destaca a continuidade existente entre o mundo dos sonhos e o mundo real; o intuito desta atividade inicial era demonstrar que, tanto no mundo real como no mundo dos sonhos, as duas componentes da nossa identidade, ou seja, o *Id* e o *Superego*, interagem constantemente, determinando, desta forma, as nossas decisões. Dada a dificuldade de interpretação do primeiro *input*, continuámos a aula com um vídeo dos *Simpsons* em que a personagem principal da série, Homer, enquanto dorme, é rodeado pelo seu diabo (que simboliza a parte do *Id*) e o seu anjo (que simboliza a parte do *Superego*), cada um dos quais luta para convencer o seu dono, Homer, do seu próprio ponto de

vista. Este vídeo permitiu não só definir as características normalmente associadas ao diabo e ao anjo, como esclarecer os conceitos, já apresentados através do primeiro *input*, de parte racional e parte irracional. Após comentar o vídeo, passamos à análise de um diálogo, por mim criado, em que o diabo e o anjo debatiam sobre um determinado tema. O objetivo era o de partilhar com os alunos um texto pessoal e também o de lhes dar um modelo, pois, sobretudo com turmas que tendem a ser pouco participativas e em que os alunos preferem não dar respostas arriscadas, torna-se fundamental a análise de modelos em que se indicam, de forma clara, os objetivos da tarefa apresentada.

Na fase seguinte, foi pedido aos alunos que individualizassem as estruturas linguísticas que, no diálogo analisado, permitiam a expressão de pontos de vista diferentes. Com o objetivo de dar uma ordem às estruturas assinaladas no diálogo, as mesmas foram apontadas no quadro para que os alunos as pudessem visualizar, reutilizar e, logo, interiorizar. Procurando guiar e estimular ulteriormente a criatividade dos discentes, projetei no quadro imagens relativas a questões que, frequentemente, causam debate interior nos adolescentes: o facto de fumar, de comer comida pouco saudável, entre outros. As imagens projetadas foram possíveis pontos de partida para a tarefa de escrita final, em que cada aluno teve que criar o seu próprio diálogo a partir da escolha de um assunto que lhe provoca um conflito interior.

#### **3.1.2.2. Implementação na sala de aula**

A tarefa de escrita proposta na unidade *El trabajo ennoblece al hombre* concluiu duas aulas em que vários alunos, apesar da sua tenra idade, partilharam preocupações em relação a um futuro que, nas suas palavras, parecia já marcado e incerto; o debate foi também alimentado pelas histórias contadas por alguns elementos da turma, os quais referiram o caso de familiares que tinham decidido mudar de país por razões de trabalho. Desde o início da unidade, tentei apresentar a atual situação laboral como uma realidade, um ponto de partida, e não como um problema. Ao indicar soluções face à questão do trabalho como, por exemplo, a

importância de investir na aprendizagem das línguas e de saber escrever de forma eficaz, senti que o interesse dos alunos crescia; assim, foram guiados para a tarefa final, na qual, após destacar a importância de aproveitar as oportunidades de trabalho que surgem, pedimos à turma que redigisse uma carta de motivação para uma empresa. Com o propósito de vencer a reticência geral da turma face às tarefas de escrita, foi fundamental mostrar, com exemplos concretos, a relevância de dominar esta competência. Durante a fase de partilha dos textos produzidos, reparei uma grande atenção, por parte dos alunos, na escolha das palavras e dos conteúdos selecionados nos seus textos, o que me fez refletir sobre a importância de criar uma motivação forte face à realização e utilidade de cada tipo de atividade proposta.

A aula que teve como tarefa de escrita final o monólogo interior tinha por objetivo estimular a capacidade de argumentação dos discentes. O conceito de continuidade que existe entre o mundo real e o do sonho, apresentado através da citação de Unamuno, contou com uma escassa participação dos alunos, os quais tiveram dificuldades em perceber de que forma a nossa parte racional e irracional coexistem e agem de acordo com o tipo de momento em que nos encontramos (quando sonhamos, geralmente, a parte irracional tende a ser mais livre e vice-versa). Pelo contrário, a projeção do vídeo dos Simpsons, ao ser um tipo de suporte com que os alunos já estão familiarizados, ajudou a sistematizar os conceitos de tentação, dualismo racional/irracional, entre outros, ao ponto que os mesmos alunos começaram a dar exemplos pessoais de contraste interior. Quando analisámos o diálogo por mim criado, em que eu, através de um exemplo pessoal, referia a minha luta interior sobre o facto de copiar ou não durante uma prova de matemática, os alunos acompanharam a leitura com interesse, o que contribuiu para a criação de uma atmosfera relaxada na sala de aula. Uma vez lido o texto e individualizadas as estruturas linguísticas, foi pedido a vários alunos que reutilisassem as informações do quadro para simular um monólogo interior sobre um tema escolhido por eles. Os alunos não só usaram de forma adequada as estruturas, como o fizeram aproveitando o próprio potencial criativo. Após a consolidação, a nível oral, das estruturas aprendidas, os alunos começaram a redigir os seus próprios textos, os quais, geralmente revelaram ser bem estruturados e, ao mesmo tempo, criativos. A leitura



atenta dos vários diálogos produzidos permitiu-nos confirmar que parte do potencial da escrita criativa consiste também em oferecer aos alunos a oportunidade de restabelecer as hierarquias presentes no seio da turma; neste sentido, foi um grande prazer descobrir que um aluno normalmente pouco participativo e com um aproveitamento académico baixo produziu um texto interessante, em que, através do próprio esforço criativo, tinha conseguido expressar a sua própria individualidade.

As tarefas de escrita criativa referidas permitiram-nos confirmar, mais uma vez, o potencial desta modalidade de escrita. De facto, através do diálogo interior, foi possível trabalhar aspetos concretos da língua e também dar aos discentes a oportunidade de "abrir uma janela para dentro". O *input* apresentado exigiu um esforço notável dos alunos, os quais, atraídos pela componente lúdica e pela dimensão subjetiva da escrita criativa, conseguiram acompanhar as várias fases da aula, relembrando quanto importante é desafiar os discentes com conteúdos que sejam motivadores e que lhes permitam aproveitar todo o seu potencial. Também percebi que o facto de alguns alunos não participarem oralmente não significa necessariamente que não estejam interessados na aula, pois há alunos que preferem expressar-se de outra forma, por exemplo, através da escrita.

### **3.2. Turma do 8ºF**

#### **3.2.1. Observação**

A turma do 8ºF demonstrou, desde o início, entusiasmo face à aprendizagem da língua espanhola. Este traço refletia-se numa participação constante por parte dos alunos, o que também chamou a minha atenção para a forma de o professor gerir a energia presente na sala de aula. Provavelmente devido ao facto de ser uma turma do 8º ano foi notório que a ameaça da caderneta ou o simples facto de levantar o tom da voz por parte do professor eram medidas eficazes, contrariamente ao que aconteceria com as turmas do 9ºB ou o do 10ºF.

Tendo em conta o espaço disponível na sala da aula, ao longo da fase de observação organizámos tarefas, com base na criatividade, em que os alunos se pudessem mover dentro do espaço, aproveitando assim o potencial deste. Por exemplo, o tipo de aula permitia organizar facilmente a turma em grupos e também expor os trabalhos produzidos para que todos os alunos conseguissem observá-los. Como dissemos no capítulo teórico, a criação de um ambiente em que reine o respeito, o qual, por sua vez, passa pela partilha de opiniões diferentes, está na base do processo criativo; assim, o facto de personalizar o contexto da sala de aula, através da exposição do trabalho realizado pelos próprios alunos, contribuiu para a criação de um ambiente familiar e rico em termos de ideias.

Outro elemento notório prende-se com a necessidade de a turma ser constantemente estimulada através de atividades diferentes, pois a mínima pausa ao longo da aula pode causar a perda imediata do interesse da turma. Assim mostra-se importante planificar a aula de forma minuciosa e transitar rapidamente de uma atividade para a outra. Ao ser o 8º F uma turma desejosa de aprender e de causar uma boa impressão aos professores, revelou-se inteligente a forma do orientador Carlos Albuquerque responsabilizar os alunos através das pequenas tarefas atribuídas rotativamente aos vários membros da turma; assim, o facto de criar rotinas e de encarregar os alunos de escrever o sumário, ligar o projetor, abrir as janelas, entre outros, contribuiu para o crescimento da turma enquanto grupo, aspeto este fundamental para que haja respeito e, logo, para que se possam realizar tarefas criativas numa atmosfera desejável.

### **3.2.2. Lecionação**

#### **3.2.2.1. Planificação e materiais**

A primeira tarefa de escrita criativa proposta ao grupo do 8º F enquadrava-se na unidade *El viaje*. O tema da aula foi apresentado através da projeção de imagens relativas aos vários meios de transportes que existem, o que também permitiu

introduzir conteúdos culturais como, por exemplo, o nome das principais companhias de comboios, aviões, autocarros, entre outros, presentes em Espanha. A lição continuou com a leitura e análise de um exto em que se comparavam as vantagens e desvantagens de cada meio de transporte, o que levou à discussão sobre o serviço público de bicicletas disponível nas principais cidades espanholas. Sendo o conteúdo gramatical da aula o imperativo, achámos interessante planear uma tarefa em que os alunos fingissem trabalhar para o BiciMad, o serviço de bicicleta da cidade de Madrid, e em que imaginassem dar indicações úteis aos possíveis usuários. As respostas criativas dos alunos foram encorajadas através da projeção de imagens absurdas em que, por exemplo, havia 5 pessoas a andar na mesma bicicleta. O exercício proposto estimula a criatividade do aluno também porque lhe permite mudar de perspetiva; no caso específico, o facto de trabalhar para um serviço, e não de usufruir do mesmo, colocou o aluno na posição de encontrar problemas que, numa situação “normal”, não lhe chamariam a atenção. Nesta mesma tipologia de exercício, com base na capacidade dos alunos para detetar problemas e ver as coisas de perspetivas diferentes, encontra-se a tarefa de escrita criativa em que os alunos tiveram que fingir ser os treinadores de um atleta que, nessa altura específica do ano, vivia uma fase de crise. Os alunos tiveram que redigir uma carta informal em que procuravam motivar novamente o seu atleta através dos seus conselhos, o que também permitiu exercitar o tema gramatical da aula. Com vista a ampliar o campo das possibilidades de resposta e tornar o tipo de tarefa ainda mais pessoal, os alunos tiveram a possibilidade de incluir, na sua carta, o título de uma canção que considerassem adequada para dar a justa dose de energia ao atleta. Como recorda Merton, o *problem finding*, definido como a capacidade de detetar problemas, é um traço típico das pessoas criativas e a sua estimulação ajuda a solicitar as respostas criativas dos alunos.

Numa fase mais avançada do ano académico, planificámos a unidade didática *Buena estancia*, cujos objetivos programáticos consistiam em: introduzir e consolidar os tempos do passado, introduzir o léxico da casa, fazer uma reserva num hotel, entre outros. A primeira aula da unidade começou com a projeção do hotel W, um hotel de luxo em Barcelona. Após discutir as sensações dos alunos perante a possibilidade de pernoitar num hotel de 5 estrelas, e uma vez introduzido o léxico do quarto,

entregámos uma ficha aos alunos, com um quadro, em que os mesmos foram chamados a imaginar e, logo, desenhar a *suite* do hotel W. Uma vez terminado o desenho, em pares, os alunos tiveram que descrever o próprio quarto ao colega, praticando, desta forma, o novo vocabulário aprendido. Num segundo momento da aula, projetámos uma lista dos possíveis serviços disponíveis em hotéis de luxo e convidámos os alunos a discutir a utilidade de cada tipo de serviço. Assim foi possível transitar para a atividade final, em que os alunos tiveram que fazer uma reserva no hotel W e selecionar o tipo de serviço de acordo com o perfil de cliente entregue pelo professor. A aula concluiu-se com a redação, em pares, do diálogo entre o cliente e o rececionista. Também neste exercício, os alunos tiveram que imaginar ser uma pessoa diferente e fazer um esforço criativo para se transpor a uma situação real/irreal.

O segundo bloco da mesma unidade começou com a ligação com a aula anterior através da partilha, em voz alta, dos diálogos produzidos. A aula continuou com a análise de um documento adaptado do *Trip Advisor*, em que se visava treinar a capacidade dos alunos para encontrar informações relevantes a partir de material autêntico. O texto utilizado, em que se mostravam os comentários de pessoas sobre a qualidade do serviço de vários hotéis, serviu para apresentar, de forma indutiva, o tema gramatical da aula, ou seja, o contraste entre o pretérito imperfeito e o indefinido. O mesmo conteúdo gramatical foi reforçado através de uma nova atividade com base na criatividade dos alunos. Após projetar a imagem de quatro destinos exóticos, o professor, num primeiro momento, pediu aos alunos que escolhessem um dos quatro destinos e, sucessivamente, que fechassem os olhos; enquanto estavam de olhos fechados, os alunos tiveram que imaginar viajar ao sítio que tinham escolhido e responder às seguintes perguntas do professor: O que é que fazias? Que momento do ano era? Com quem estavas? O que é que aconteceu? entre outros. O exercício, que se realizou com música relaxante por base e que tinha como intuito principal incentivar as respostas criativas da turma, através da estimulação de diferentes sentidos, concluiu-se com os alunos a escrever a lembrança mais significativa da sua viagem. A aula continuou com o professor a pedir à turma que individualizasse as formas verbais presentes na atividade seguinte da ficha de trabalho, em que um cliente se queixava dos serviços recebidos no hotel em que tinha pernoitado (a frase incluía tanto a forma

verbal do imperfeito, como a do indefinido). O intuito era o de sistematizar os conteúdos gramaticais aprendidos e guiar os alunos para a tarefa final, a qual visava estimular a criatividade da turma através da sua capacidade de *problem finding*. Assim, no momento conclusivo da aula, os alunos foram chamados a imaginar três imprevistos que lhes tinham acontecido durante a sua viagem e que, com base nestes, redigissem uma carta de reclamação ao hotel. Como destaca Leitão, a produção do texto escrito é apenas o momento conclusivo de um processo mais amplo; assim, a redação final da carta de reclamação concluiu uma aula em que se procurou despertar o interesse da turma face ao tema da aula, tornar a viagem relevante para o aluno, ao ser ele o protagonista da mesma, e, simultaneamente deram-se as ferramentas linguísticas necessárias para traduzir as ideias soltas dos alunos num texto que fosse criativo e, também, linguisticamente correto.

Outra unidade didática em que se procurou reforçar a competência escrita dos alunos através da criatividade que lhes é inata tinha por base o tema do jornalismo. Com o intuito de despertar a curiosidade dos alunos face ao novo tema, começámos a aula pedindo a um elemento da turma, normalmente pouco participativo, que ajudasse os colegas a entrar no novo tema da unidade através da descrição dos objetos escondidos dentro de um saco (um microfone, uma caneta, uma agenda, entre outros). Enquanto os alunos iam formulando hipóteses sobre o que poderia estar dentro do saco, o professor perguntou quais as características comuns aos vários objetos e, em seguida, qual seria a profissão que exige constantemente registar informação nova. Uma vez que a turma chegou à conclusão de que o jornalista seria a resposta correta, com a ajuda de algumas imagens refletimos sobre os aspetos a ter em conta no momento de fazer perguntas: tentar obter antecipadamente informações sobre o entrevistado, otimizar o tempo através de perguntas claras e diretas, entre outros. Assim, o professor aproveitou a presença de um convidado especial presente na sala de aula para que a turma pudesse praticar, através das perguntas colocadas, a sua capacidade de obter informações interessantes e pertinentes; esta atividade permitiu também trabalhar o tema gramatical da lição, ou seja, os pronomes interrogativos. Sucessivamente, o professor avisou os alunos que iriam realizar, em pares, uma entrevista de um jornalista de uma revista espanhola e um *rapper*

valenciano o qual, através da mesma, procurava lançar a sua última canção. O professor projetou no quadro algumas informações sobre o jovem cantor, entre as quais a sua última canção escrita em valenciano, o que também foi a ocasião para abordar o tema da diversidade linguística em Espanha. Como nas outras aulas, a tarefa de escrita final, neste caso, a do diálogo entre um jornalista e um *rapper*, procurou reunir todos os conteúdos debatidos ao longo dos 90 minutos, deixando sempre uma margem para a imaginação dos alunos, os quais, desta forma, se tornam os protagonistas da sua aprendizagem.

### **3.2.2.2. Implementação na sala de aula**

A unidade didática *Buena estancia* contou com *input* variado e com atividades que conseguiram surpreender a turma. Quando, após a visualização do hotel W, os alunos foram chamados a desenhar, através da sua imaginação, a *suite* do hotel, a turma passou de um momento de perplexidade a outro, em que até alguns alunos pouco participativos, mostraram interesse pela aula. A atividade do desenho permitiu personalizar o tema da lição (o léxico dos vários tipos de habitação), viajar para Espanha através da imaginação dos alunos e, também, estimular habilidades que normalmente não são usadas nas aulas de língua, como a do desenho. O facto, especialmente no início do ano, de tentar conhecer as preferências da turma é um percurso necessário, sendo que permite ajustar as futuras planificações de acordo com a especificidade do grupo, facilitando, desta forma, a relação de proximidade com o professor.

Outro aspeto interessante de observar durante o nosso trabalho com o 8ºF prende-se com a atenção da turma face às atividades que tinham por base material autêntico e que visavam treinar as chamadas *real life skills*: mapas de cidade espanholas, documento adaptado do *Trip Advisor*, reserva no hotel W, entre outros. Assim, após enfatizar a relevância de cada tipo de atividade e explicar de que forma as competências treinadas na sala de aula se aplicam à vida real, o interesse dos alunos aumentava significativamente. Na tarefa de escrita em que foram chamados, em pares, a redigir o diálogo entre a rececionista do hotel W e um tipo de cliente específico, os

alunos começaram por ensaiar oralmente as várias partes antes de transpô-las para a forma escrita. Foi interessante notar o esforço feito por cada aluno na tentativa de chegar a um compromisso, aspeto que se manteve também durante a fase de escrita.

Na mesma unidade, o exercício em que os alunos foram chamados a fechar os olhos e a viajar ao destino exótico que tinham escolhido contou com alguma confusão inicial, por parte da turma, devido à surpresa que o tipo de atividade causou, mas também com respostas criativas e que permitiram trabalhar o conteúdo gramatical da lição, ou seja, o passado. Esta viagem imaginária serviu de base para a continuação da aula, em que os alunos tiveram que imaginar três imprevistos que tinham acontecido durante a sua permanência no destino exótico escolhido. Ao ser a imaginação dos alunos o centro de cada atividade, estes acompanharam a aula com entusiasmo e num clima dinâmico e respeitoso.

Também a unidade sobre o jornalismo contou com respostas criativas e com uma participação positiva por parte da turma. Todos os momentos da aula, que levaram à entrevista final entre o jornalista e o cantor, conseguiram encontrar o justo compromisso entre o facto de introduzir conteúdos novos para os alunos (conteúdos culturais como os nomes de jornalistas espanhóis, a variedade linguística em Espanha, entre outros) e, simultaneamente, dar-lhes espaço para contribuir ativamente para o desenvolvimento da lição. O segredo do sucesso da aula deveu-se ao facto de ter conseguido criar uma ponte entre o mundo real e as tarefas propostas, pois o cantor escolhido para a entrevista é um jovem que quer tornar-se famoso e cuja canção, ao tratar temas sociais e ao ter um ritmo cativante, facilmente captou a atenção dos alunos, apesar de esta ser cantada em valenciano.

Considerando o interesse que a turma 8º F mostrou pela música, esta foi incluída também noutra tarefa de escrita em que os alunos fingiram ser treinadores de um atleta em crise em termos de rendimento e procuraram motivá-lo. Esta atividade exigia aos alunos que imaginassem ser adultos capazes de tomar decisões complicadas, como lidar com um atleta em dificuldade; assim, o facto de ter-lhes dado a possibilidade de incluir uma canção na sua carta de motivação ajudou a perceber o objetivo da mesma, ou seja, motivar o atleta dando-lhe conselhos úteis. A fase conclusiva, a qual previa a partilha dos textos redigidos mostrou, por um lado, um

cuidado face às escolhas linguísticas dos textos produzidos e, por outro, uma crescente capacidade de ouvir entre os vários elementos da turma, o que se traduziu também num maior grau de respeito e disciplina na sala de aula.



## Conclusão

A PES é um percurso com várias fases, cada uma das quais é pensada para dar às restantes as ferramentas necessárias e, no caso específico da minha PES, a primeira fase de observação foi fundamental porque me permitiu familiarizar com o ambiente escolar, com os meus orientadores e, sobretudo, com a especificidade de cada turma. Durante as várias observações foi possível detetar tanto os pontos fortes dos alunos, como os pontos a melhorar. Assim, foi na fase de observação que se fez notar a dificuldade generalizada dos alunos face à realização de tarefas de escrita, o que também denunciava outras lacunas como, por exemplo, a falta de hábitos de leitura; daí a escolha do tema do presente relatório.

Apesar da heterogeneidade dos grupos com que trabalhamos, foi possível inserir e ajustar uma dimensão criativa em cada uma das planificações realizadas, inclusive aquelas que se centravam num aspeto específico da língua como, por exemplo, o uso de um determinado tempo verbal. De facto, quando estudámos o pretérito imperfeito e o fizemos através da imaginação dos alunos (que tiveram que relatar à turma a memória mais significativa da sua viagem imaginária, que, por sua vez, tinha sido estimulada através do *input* dado pelo professor), foi possível analisar e corrigir a formação de verbos que normalmente não se encontram nos manuais mas que, ao serem necessários para traduzir as ideias dos alunos, contribuíram para o enriquecimento da língua. Divertidos pela variedade e imprevisibilidade das respostas dadas por si próprios e pelos colegas, os alunos mostraram um alto grau de atenção face ao uso da língua, o que também se refletia no constante pedido de novo vocabulário ao professor.

Com o objetivo de medir o impacto de tarefas criativas na criação de uma atmosfera de aula favorável à aprendizagem, achámos interessante observar a atitude da turma também nos momentos da aula em que as tarefas propostas não previam o uso da criatividade. Assim, ao longo do ano académico, concluímos que os alunos percecionaram gradualmente os exercícios menos criativos, por exemplo, os de gramática, como uma etapa que os ajudaria a realizar com sucesso as atividades

seguintes, ao longo das quais voltariam a ser os protagonistas. Consequentemente, o aproveitamento completo do potencial da escrita criativa na sala de língua depende da capacidade do professor de saber combinar o poder lúdico desta modalidade de escrita, com o gradual aperfeiçoamento da competência linguística do aluno, que passa inevitavelmente pela sistematização das regras gramaticais.

Outro aspeto que concluímos ter melhorado através das tarefas de escrita criativa é a coerência interna dos textos produzidos pelos alunos. Inicialmente surpreendidos pelos temas propostos como, por exemplo, o diálogo entre objetos, os alunos, guiados pelo professor, produziram os seus próprios textos, os quais, apesar de terem por base ideias abstratas, apresentavam uma estrutura interna lógica e coerente pois, como refere Stenberg, ser criativo não significa 'jogar no escuro'. De facto, a redação repetida de textos criativos que, por sua vez, tinham que ser constantemente fundamentados de forma lógica, permitiu aos alunos refletir sobre as suas próprias ideias e perceber que cada uma de elas, inclusive a mais abstrata, para ser válida tem que ser justificada e valorizada através do uso adequado da língua. Tendo em conta a faixa etária das turmas com que trabalhamos e o facto de alguns alunos, devido aos fracos resultados académicos atingidos, já terem fracas expectativas relativamente ao sucesso escolar, foi surpreendente a forma como as tarefas com base na criatividade deram a cada aluno a possibilidade de se expressar e de fazê-lo através da sua experiência e sensibilidade. De facto, um dos problemas mais recorrentes nas tarefas de escrita prende-se com a falta de ideias e de informação dos alunos, o que leva também à redação de textos pouco organizados e limitados ao nível de língua. Partindo do pressuposto de que a criatividade não é a única solução para as dificuldades que os alunos encontram na aprendizagem de uma língua estrangeira e no domínio da competência escrita, cujo reforço, como destaca Gomes, passa inevitavelmente pela leitura de obras de qualidade e, em geral, pela procura constante de informação fiável e relevante, achámos que a criatividade, que é inata a cada indivíduo, é uma ferramenta única ao permitir a cada aluno, incluindo os menos informados, descobrir-se e, simultaneamente, ir renovando o seu entusiasmo face à aprendizagem de uma língua/cultura.

Com o intuito de incentivar os alunos para a leitura, as várias planificações previam sistematicamente a partilha e a análise em voz alta de textos literários e de outros produzidos pelos alunos. Tendo em conta a dificuldade generalizada dos alunos face ao uso de fontes escritas, considerámos oportuno preparar a leitura de vários textos literários com atividades que visassem contextualizá-los e despertar o conhecimento prévio dos alunos face ao tema analisado. Desta forma, tornou-se mais fácil para eles descodificar os textos, relacionar-se com os universos textuais e também centrar-se no uso da língua. Assim, ao longo da fase de leitura os alunos tiveram a possibilidade de verificar as hipóteses surgidas durante a fase de preparação da mesma e também de refletir sobre as escolhas linguísticas do autor do texto. Desta forma, a função das tarefas de escrita criativa que se seguem à leitura dos textos é recuperar as ideias, o léxico e as estruturas linguísticas analisadas na fase anterior da aula e personalizá-los através da criatividade de cada aluno. A prática repetida de tarefas de escrita criativa após a leitura de textos literários revelou-se uma ferramenta poderosa para potenciar a capacidade de leitura dos alunos, que começaram a utilizar os textos propostos como ponto de partida para a criação do seu próprio texto.

Tendo em conta a subjetividade e a abundância de respostas que as tarefas criativas geram, torna-se fundamental a capacidade de o professor, por um lado, dar a cada aluno a sensação de que as suas ideias são valorizadas e, por outro, gerir o tempo, pois facilmente as ideias dos alunos desviam-se dos objetivos específicos da aula. Assim, a estruturação lógica e minuciosa das planificações foi fundamental para que houvesse equilíbrio entre a liberdade de resposta ínsita às tarefas criativas e o rigor suposto para a aprendizagem de uma língua e, no caso específico, da competência escrita. Ainda assim, sobretudo a longo prazo, as planificações com base na criatividade dos alunos facilitaram a tarefa do professor que, ao propor atividades abertas e com base na especificidade de cada aluno, se limitou a gerir e guiar a energia criativa presente na sala de aula, e nunca teve que se preocupar com as atitudes pouco produtivas de alunos desinteressados. De facto, as tarefas de escrita criativa permitiram dar voz a alunos com sensibilidades e formas de participar diferentes, confirmando o facto de que este tipo de tarefas escritas pode redefinir o papel de cada aluno no seio da turma. Assim, alunos pouco participativos a nível da oralidade

conseguiram o papel de protagonista através da originalidade dos seus textos, o que também se refletiu num aumento do grau de confiança nas tarefas orais, pois a partilha dos textos deu a cada aluno a oportunidade de brilhar na fase da leitura, o que também contribuiu para um interesse crescente da turma pelas musicalidade e riqueza da língua.

Em conclusão, ao longo da PES, tornou-se possível adaptar cada tipo de conteúdo programático para que fossem os alunos os verdadeiros protagonistas das aulas, a partir do uso da sua própria imaginação e criatividade. Em relação à competência escrita, foram vários os exercícios dirigidos ao seu reforço, nomeadamente a leitura e a análise de obras literárias, a produção de vários tipos de textos e o *input* visual, entre outros. Ainda assim, foi o elemento criativo que, ao permitir uma ligação direta e próxima entre o discente e o conteúdo lecionado, potencializou a motivação e o interesse dos alunos face às tarefas propostas. Como referimos no capítulo teórico, o aproveitamento do potencial criativo dos alunos implica a presença de vários fatores, tais como o conhecimento dos interesses e das capacidades da turma, a criação de uma atmosfera de sala de aula em que reine a confiança recíproca, uma planificação minuciosa que apresente *input* variado, mas que, simultaneamente, se adeque às necessidades, expectativas e limitações da turma. A presença da dimensão criativa ao longo das aulas permitiu, assim, desenvolver, de forma agradável e eficaz, a competência escrita dos alunos que, gradualmente, começaram a criar expectativas positivas face às aulas e, também, às tarefas de escrita criativa propostas.

## Obras Citadas

Amabile, Teresa. "Motivating Creativity in Organization on Doing what You Love and Loving what You Do." *California Management Review* 40 (1997): 39-58. Impreso.

Baker, Matt, Rick Rudd e Carol Pomeroy. "Relationships between Critical and Creative Thinking." *Journal of Southern Agricultural Education Research* 51.1 (2001): 173-188. Impreso.

Barron, Frank. "Putting Creativity to Work." *The Nature of Creativity, Contemporary Psychological Perspectives*. Ed. Robert Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 76-98. Impreso.

Beyer, Barry. *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon, 1987. Impreso.

Bower, Gordon. "Mood and Memory." *American Psychologist* 36 (1981): 129-148. Impreso.

Britton, James, et al. *The Development of Writing Abilities (11-18)*. Londres: Macmillan, 1975. Impreso.

Brugnolo, Stefano e Giulio Mozzi. *Ricettario di Scrittura Creativa*. Bolonha: Zanichelli, 2000. Impreso.

Casal, Isabel Iglesias. "La Creatividad en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de ELE: Caracterización y Aplicaciones." *Actas ASELE X* (1999): 941-954. Impreso.

Castillo, Rigoberto e Grady Hillman. "Ten Ideas for Creative Writing in the EFL Classroom." *English Teaching Forum* 33.4 (1995): 30-31. Impreso.

Colvin, Carolyn e Roger Brunning. "Creating the Conditions for Creativity in Reader Response to Literature." *Handbook of Creativity*. Ed. J. Glover, R. Ronning e C. Reynolds. Nova Iorque: Plenum Press, 1989. 323-339. Impreso.

Crane, Loren. "Unlocking the Brain's Two Powerful Learning Systems." *Human Intelligence Newsletter* 1983: 7. Impreso.

De Bono, Edward. *Teach Your Child How to Think*. Londres: Penguin Books, 1994. Impresso.

Fisher, Robert e Mary Williams. *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum*. Nova Iorque: Routledge, 2004. Impresso.

Gardner, Howard. *Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences*. Nova Iorque: Basic Books, 1993. Impresso.

Getzels, Jacob Warren e Philip Wesley Jackson. *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. Nova Iorque: John Wiley and Sons, 1962. Impresso.

Gomes, Luísa Costa. “Um Escritor na Sala de Aula.” *Noesis* (2008): 26-29. Impresso.

Gough, Harrison. “A Creative Personality Scale for the Adjective Checklist.” *Journal of Personality and Social Psychology* 37 (1979): 1398-1405. Impresso.

Jausovec, Norbert. “Enhancing Creativity in Curricular Areas at the Elementary Level.” *The Creative Child and Adult Quarterly* 13 (1988): 142-150. Impresso.

Leitão, Nuno. “As Palavras Também Saem das Mãos.” *Noesis* (2008): 30-33. Impresso.

Mancelos, João. *Introdução à Escrita Criativa*. Lisboa: Edições Colibri, 2010. Impresso.

Martindale, Colin. “Personality, Situation and Creativity.” *Handbook of Creativity*. Ed. J. Glover, R. Ronning e C. Reynolds. Nova Iorque: Plenum Press, 1989. 211-232. Impresso.

Ministério da Educação, *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico, 1997. Impresso.

Mirman, Jill e Shari Tishman. “Infusing Thinking through 'Connections'.” *Educational Leadership* 45 (1988): 64-65. Impresso.

Morais, Fátima. “A Pessoa e o Processo Criativos: Análise de Testemunhos de Inventores Independentes Portugueses.” *Comunicação e Sociedade* 6 (2004): 244. Impresso.

Moreira, Gillian Grace et al. *Programa de Inglês Nivel de Continuação 10º, 11º e 12º Anos, Formação Geral Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos, Formação Específica Cursos Científico- Humanísticos de Língua e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de*

*Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Impresso.

Pascarella, Ernest, e Patrick Terenzini. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. São Francisco: Jossey Bass, 1991. Impresso.

Rhodes, Mel. "An Analysis of Creativity." *The Phi Delta Kappan* 42 (1961): 305-310. Impresso.

Ruggiero, Vicent Ryan. *The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought*. Nova Iorque: Pearson Education, 2009. Impresso.

Santos, Margarida Fonseca. "Escrita Criativa: uma Janela Aberta para um Novo Mundo." *Noesis* Janeiro/Março 2008: 34-38. Impresso.


Simonton, Dean Keith. "Age and Outstanding Achievement: What Do We Know After a Century of Research?" *Psychological Bulletin* 104 (1988): 251-267. Impresso.

Torrance, Ellis Paul. *Rationale of the Torrance Tests of Creative Thinking Ability*. Itasca: F. E. Peacock, 1966. Impresso.

Vernon, Philip Ewart. "The Nature-Nurture Problem in Creativity." *Handbook of Creativity*. Ed. J. Glover, R. Ronning e C. Reynolds. Nova Iorque: Plenum Press, 1989. 93-110. Impresso.

## Anexos

### Anexo 1



ESCOLA SECUNDÁRIA  
QUINTA DO MARQUÊS

A world of many languages | 4  
10ºF – Trainee Teacher: Marco Barbini

### 5. Whitman (1819-1892)

*What am I after all but a child, pleas'd with the sound of*

*My own name? repeating it over and over:*

*I stand apart to hear – it never tires me.*

*To you your name also:*

*Did you think there was nothing but two or three*


*Pronunciations in the sound of your name?*

*To your name also*

- You know it's your identity.*  
*So you need to be proud, speak with fatality*
- You know, <sup>your name</sup> represent your line*  
*If you speak ~~bad~~ or well, <sup>bad or well</sup>*  
*I'm still fine. <sup>pronounce it</sup>*

*Joaquim*  
*AKA*  
*KIAMIKAZE*

*Well done!*  
*you'll be soon a famous rapper!*





Leonora Carmo n° 17 10° F

**E-mail:** Hello, letter. How are you?

**Letter:** Not well, a little outdated, I guess.

**E-mail:** What a pity. I'm still doing well, though. People still use me a lot.

**Letter:** Oh, sure, but it's usually for work or advertising. Does that really make you happy? People are so much more personal when they write on me, it's so rewarding.

**E-mail:** Alright, you've got a point. However, many of the people who write on you are school <sup>and company</sup> directors. Furthermore, you're not practical at all, you can't delete your mistakes, it takes a lot of time and thought writing. Moreover, there can be problems with the delivery and it can take a long time.

**Letter:** As for you, dear friend. Sometimes, there can be communication issues.

**E-mail:** Apart from that, I still make it very accessible to connect people and communicate in and between many parts of the world.

**Letter:** The thing is <sup>that emails</sup> can't be sent if the recipient doesn't have an email ID <sup>or if there isn't Internet.</sup> Anyone can receive letters! The only downsides are the costs of buying stamps and the harm producing paper does to the environment. Apart from that, I have many advantages.

**E-mail:** Oh, dear friend, we both know I have more things going for me. I'm time saving <sup>and</sup> I save copies of e-mails so that nothing gets lost. Besides, if someone doesn't like their handwriting, they can choose from a wide selection of fonts and colors.

**Letter:** Well, I say it's much nicer to receive a handwritten letter, it's much more personal and intimate.

**E-mail:** I'm so sorry! I'm afraid I have to go now, I'm receiving too many emails!

Carolina Castro n: 4 9:3

Ver la tele - dialogo interior

Angel - ¿Por qué ves tanto tiempo la tele?

Diablito - Es que me gusta, me divierte sin <sup>moverme</sup> movimiento. No tengo que hacer nada para ~~me divertir~~ <sup>pasarlo bien</sup>.

Angel - ¿Y te parece bien para tu salud?

Diablito - ~~Es que~~ Es que yo hago mucho deporte por lo tanto no voy a quedar <sup>me</sup> gorda. Además, <sup>cuando miro la tele</sup> ~~se~~ veo pongo mis gajos.

Angel - ¿Y no te preocupa el tiempo que pierdes viendo la tele?


Diablito - Pues, es que tengo tiempo para todo.

Angel - ¿Y cuándo ves en la tele cosas que no puedes ver?

Diablito - De todas formas, yo siempre veo cosas para mi edad, y que me gustan. Además, aprendo mucho viendo la tele. Ahora, déjame dormir. No tengo más energía.

Muy bien escrito. Has usado  
muchas de las formas ~~de~~  
aprendidas en clase. ¡buen trabajo!



















BUENA ESTANCIA  
QUINTA DO MARQUÊS

**Buena Estancia**

8ª F

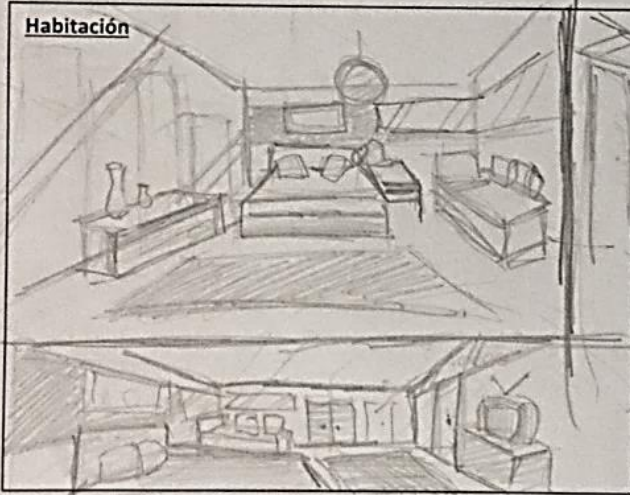
El profesor en prácticas: Marco Barbini

1. Relaciona las palabras que aparecen en el Power Point con las siguientes imágenes.

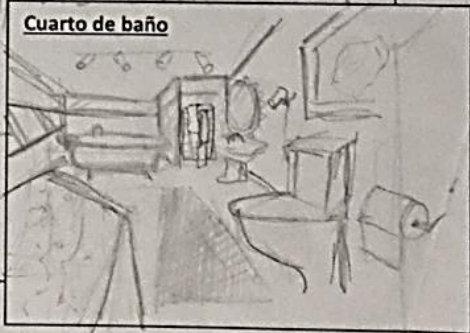
						
Cushion	Almohada	Especjo	Wáter	Alfombra	Televisión	Cajonera
						
Cama de matrimonio	Grifo	Mesa de noche	Bañera	Lámpara	Lavabo	Secador de pelo

2. Después de haber visto la imagen del hotel W, usa tu imaginación para dibujar una de sus habitaciones. Intenta incluir muchos detalles.

Habitación




Cuarto de baño



3. De acuerdo con el tipo de perfil que te ha tocado, elige seis de los servicios que más importancia tienen para que tu estancia en el hotel W en Barcelona resulte fenomenal.

<u>Salón de conciertos</u>	<u>biblioteca</u>	<u>restaurante</u>
<u>wi-fi</u>	<u>piscina</u>	<u>gimnasio</u>

4. Ahora, crea un posible diálogo entre el tipo de cliente que te ha salido en el papel que el profesor te ha dado, y el recepcionista del hotel W en Barcelona.



ESCUELA SECUNDARIA  
QUINTA DEL MARQUÉS

Carolina n° 4 8°F

Periodista por un día - 8°F

El profesor en prácticas: Marco Barbini

1. Eres el reportero de un periódico español y tienes que entrevistar a un rapero valenciano todavía poco famoso. Utiliza tanto las informaciones que has adquirido sobre él, como tu imaginación para realizar la entrevista que se publicará mañana en el periódico para el cual trabajas.

R: ¡Hola Alfonso! Gracias por me has dejado hacer la entrevista.

A: ¡Hola Carolina! Es un placer ser entrevistado por ti que eres el mejor periodista del (nombre periódico) ABE.

R: ¿Por qué su grupo se llama "Blue"?

A: Porque a todos les gusta el mar azul.

R: ¿Y, por qué cantáis en castellano?

A: Porque tengo familiares castellanos.

R: ¿Cuál es la mensaje de su canción "Silenci"?

A: Mi canción transmite al pueblo lo que todos sentimos!

R: ¿Por qué el nombre "Silenci"?

A: Porque ninguno debe estar callado!

R: ¿Cómo escribieron la <sup>canción</sup> música?

A: Pensamos en todos los problemas y los juntamos en una canción!

R: Gracias ¡Adel!, pienso que ya tengo las informaciones que necesitaba para mi periódico.

A: ¡Gracias a ti! Me ha gustado mucho hacer esta entrevista porque me ayudaron con mi  
carrera.

	ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS	ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS	2014/2015
---	--	-------------------------------------	-----------

**8º F**  
 NÚMERO DE CLASE 6  
 Duración: 90 min.  
 Fecha: 27.02.2015

**Plan de clase: Periodista por un día**

**TABLA**

Paso nº	Tiempo estimado	Actividad del profesor	Actividad de los alumnos	Interacción/ agrupamiento	Destrezas	Recursos/ Medios/ Apoyos	Contenidos (léxicos, gramaticales, socioculturales...)
<b>Uno</b>	3	Abrir la clase escribiendo el número de la lección, la fecha y los contenidos en la pizarra.	Copiar las informaciones en el cuaderno.	P→A	EE	Pizarra	
<b>Dos</b>	6	Colocar, encima de la mesa del profesor, algunas de las herramientas que un periodista necesita para trabajar (bolígrafo, micrófono, cámara, etc.).	Hacer hipótesis sobre cuál es el trabajo que exige el uso de las herramientas indicadas.	P→A A→P	EO CO	Mesa	
<b>Tres</b>	8	Preguntar a los alumnos si conocen periódicos españoles. Proyectar la portada de algunos de los principales periódicos españoles e introducir conceptos como: diario de información general, específica, etc.	Presentar sus conocimientos sobre los principales periódicos españoles. Debatir cuáles son los varios tipos de noticias que pueden aparecer en un periódico.	P→A A→P	CE CL	Power Point Ordenador Proyector	<b>Contenidos socioculturales:</b> Introducir y caracterizar brevemente algunos de los principales periódicos españoles.
<b>Cuatro</b>	6	Preguntar cuáles son los tipos de profesionales que participan en la realización de un periódico. Proyectar la imagen de dos reporteros españoles conocidos.	Debatir cuáles son las figuras profesionales que contribuyen a la realización final de un periódico (director, editores, reporteros, etc.).	P→A A→P	CO	Ordenador Proyector	<b>Contenidos socioculturales:</b> Referir dos de los reporteros españoles de la actualidad.



<b>Cinco</b>	9	Proyectar imágenes que se relacionan con las características clave de un buen reportero.	Debatir, a través de las imágenes, cuáles son las características de un buen reportero.	P→A A→P	CO	Power Point Ordenador Proyector	
<b>Seis</b>	8	Pedir a los alumnos que hagan preguntas a nuestro invitado especial, Alberto. Escribir en la pizarra las preguntas hechas por los alumnos Enseñar un <i>Power Point</i> con los pronombres interrogativos.	Explicar cómo funcionan los interrogativos en español. Confirmar sus ideas a través del <i>Power Point</i> .	P→A	CO	Power Point Ordenador Proyector	<b>Contenidos gramaticales:</b>  Los pronombres interrogativos.
<b>Siete</b>	12	Informar a los alumnos que entrevistarán a un rapero valenciano. Enseñar las únicas informaciones disponibles sobre el cantante y pedir a los alumnos que seleccionen las preguntas que le harían en una entrevista.	Hacer preguntas de acuerdo con las informaciones disponibles sobre el cantante que van a entrevistar.	P→A	CO EO	Power Point	<b>Contenidos funcionales:</b>  Hacer preguntas.
<b>Ocho</b>	6	Informar a los alumnos que Alfonso, el rapero que entrevistarán, ha escrito una nueva canción en valenciano y que podría ser útil escucharla para mejorar la cualidad de su entrevista. Mostrar a los alumnos algunas de las palabras clave de la canción y pedir que intenten deducir cuál es el tema de la canción a través de la interpretación de todos los elementos que aparecen en el vídeo (tono de la voz	Prepararse para la audición. Escuchar la canción.	Individual	CO	Ordenador Proyector	<b>Contenidos socioculturales:</b> La diversidad lingüística presente en España y la importancia que la lengua tiene para promover el sentido de identidad.

		del cantante, movimientos de los actores, etc.). Poner la canción.					
<b>Nueve</b>	8	Preguntar a los alumnos si la canción les ha sugerido alguna pregunta útil para la entrevista final al rapero.	Decir si la información de la canción les ha ayudado para preparar su entrevista con el rapero.	P→A A→P	EO CO		<b>Contenidos funcionales:</b> Hacer preguntas y saber seleccionar, a través de las mismas, el tipo de información que queremos obtener.
<b>Diez</b>	15	Entregar la hoja con las indicaciones para la realización de la entrevista entre el rapero y un reportero.	Escuchar las indicaciones y realizar la entrevista.	P→A En parejas	CO EE	Ficha	<b>Contenidos funcionales:</b> Realizar una entrevista a un rapero joven y talentoso.
<b>Once</b>	8	El profesor pide a los alumnos que lean sus entrevistas.	Los alumnos leen sus entrevistas.	En parejas	EO	Ficha	

## Portadas de los principales periódicos españoles



Fuente: <http://www.hhmmss.com/kiosko/HOY/index.htm>







- **Alfonso es un rapero valenciano;**
- **Su grupo se llama “Blue”;**
- **Canta tanto en valenciano, como en castellano;**
- **Su otra pasión es jugar al fútbol;**
- **Ha escrito una nueva canción, “Silenci”;**

# ***Silenci***

**Papa**

**Educación**

**Mercadona**

**Sanidad**

**Filipe**

**Leticia**

**Societat**

- 1. Eres el reportero de un periódico español y tienes que entrevistar a un rapero valenciano todavía poco famoso. Utiliza tanto las informaciones que has adquirido sobre él, como tu imaginación para realizar la entrevista que se publicará mañana en el periódico por el cual trabajas.**

R: ¡Hola \_\_\_\_\_! Te agradezco por \_\_\_\_\_.

A: ¡Hola \_\_\_\_\_! Es un placer ser entrevistado por ti que eres el mejor periodista del (nombre periódico) \_\_\_\_\_.

R: \_\_\_\_\_.

A: \_\_\_\_\_.

R: \_\_\_\_\_.

A: \_\_\_\_\_.

R: \_\_\_\_\_.

A: \_\_\_\_\_.

R: \_\_\_\_\_.

A: \_\_\_\_\_.

R: \_\_\_\_\_.

A: \_\_\_\_\_.

R: Gracias \_\_\_\_\_, pienso que ya tengo las informaciones que necesitaba para mi periódico.

A: ¡Gracias a ti! Me ha gustado mucho hacer esta entrevista porque \_\_\_\_\_.

	Subsidiary Aims	Procedures	Interaction pattern	Skills	Aids/Materials	Time
1	Warmer/lead-in: to introduce the topic of the "if clauses". To interpret a photograph. To activate previous knowledge of grammar by distinguishing between real and unreal conditions. To give the students fluency practice.	The teacher projects an image and asks the students to list some of the reasons that would enable the man in the picture to fly. The teacher asks the students to discuss the function of "if clauses".	Teacher-whole class	Speaking	Power point Overhead projector	7 min
2	To observe how language works in context. To infer the rules necessary to form the three conditionals. To give the students a model for the written activity.	The teacher asks the students whether they know any song containing "if clauses". The teacher hands out a worksheet with bits of songs that use "if clauses" and asks the students to match them with the appropriate box. The teacher asks the students to fill in the blanks in the grid to systematize the grammar rules.	Teacher-whole class	Speaking Writing	Worksheet	23 min
3	To consolidate the new grammar content. To become aware of the different uses of the conditional. To give the teacher feedback.	The teacher asks the students to complete the conditional clauses in the grid by using their own ideas. The teacher asks the students to read the sentences they have written.	Individual work	Writing	Worksheet	13 min
4	To give the students practice in predicting meaning. To encourage personal involvement. To discuss different points of view.	Pre-reading: the teacher tells the students they are going to listen to a song which is about problems of communication between boys and girls. The teacher asks the students why they think Beyoncé has decided to get the point of view of a boy. Also, the teacher asks if they think it is good to try to change our point of view.	Teacher-whole class	Speaking		7 min
5	To check prediction. To listen for gist. To check students' understanding.	The teacher plays the video of the song and asks the students to say what it is about.	Teacher-whole class	Listening Speaking	Video	5 min
6	To consolidate grammar. To give the teacher feedback. To interpret a song.	The teacher hands out a new worksheet with part of the lyrics of the song "if I were a boy" and asks the students to circle the conditional clauses. The teacher asks the students why the singer says she would turn off her phone.	Individual work Teacher-whole class	Writing Speaking	Worksheet	10 min

<b>9</b>	<p>To give the teacher feedback on the students' knowledge of the whole unit.</p> <p>To give the students fluency practice.</p> <p>To give the students time to plan their writing.</p>	<p>The teacher asks the students if they think there is a problem of communication between boys and girls in today's society.</p> <p>The teacher asks the students to write a text in which they state how communication between teenagers would be like if they had their phones turned off.</p> <p>Homework: The teacher asks the students to do page 165 and 166 for homework.</p>	<p>Teacher- whole class</p> <p>Individual work</p>	<p>Speaking Writing</p>	<p>Worksheet</p>	<p>20 min</p>
<b>10</b>	<p>To consolidate the grammar content.</p>		<p>Teacher-whole class</p>	<p>Speaking</p>	<p>Whiteboard</p>	<p>5 min</p>



1. Complete the sentences below by matching them with the appropriate boxes. Then write the way you would complete them.

A. I will pay

B. You will never know

C. Would you know my name

D. I would have never caught the train

E. What would you ask if you had just one question

"One of us" by Eric Bazilian	If god had a name...		
"Tears in heaven" by Eric Clapton	If I saw you in heaven...		
"I shot the sheriff" by Bob Marley	If I am guilty...		
"If you don't know me by now" by Simply Red	If you don't know me by now...		
"If it hadn't been for love" by Steeldrivers	If it hadn't been for love...		

2. Fill in the blanks with the rules needed to form the conditionals.

First Conditional	If +	Will, Can, May + Infinitive	To refer to _____ _____
Second Conditional	If +	Would, Could, Might + Infinitive	To refer to _____ _____
Third Conditional	If +	Would have + Past Participle	To refer to _____ _____

### 3. Listen to the song.

#### "If I were a boy" by Beyoncé

If I were a boy  
Even just for a day  
I'd roll outta bed in the morning  
And throw on what I wanted and go  
Drink beer with the guys  
And chase after girls  
I'd kick it with who I wanted  
And I'd never get confronted for it.  
'Cause they'd stick up for me.

If I were a boy  
I think I could understand  
How it feels to love a girl  
I swear I'd be a better man.  
I'd listen to her  
'Cause I know how it hurts  
When you lose the one you wanted  
'Cause he's taken you for granted  
And everything you had got destroyed

If I were a boy  
I would turn off my phone  
(...)

#### 3.1. Answer the following questions.

- What is the kind of conditional used in this song?
- What is the problem the singer is debating?
- What would she do if she were a boy?
- Do you think there is a problem of communication between boys and girls?
- In the last line the singer says "I would turn off my phone". Do you reckon communication would be more effective if we had our phones turned off sometimes?